جامعة مؤتة
كلية الدراسات العليا

مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقته بالدافع المعرفي

إعداد الطالبة
سرى راضي المحادين

إشراف الدكتورة
وجدان خليل الكركي

رسالة مقدمة إلى كلية الدراسات العليا
استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في علم النفس التربوي/ قسم علم النفس
جامعة مؤتة، 2015م

بسم الله الرحمن الرحيم

MUTAH UNIVERSITY
College of Graduate Studies

جامعة مؤتة
كلية الدراسات العليا

نموذج رقم (١٤)

قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالبة سرى راضي المحادين الموسومة بـ:

مستوى التفكير الناقد وعلاقته بالدافع المعرفي لدى طلبة جامعة مؤتة

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في **علم النفس التربوي**.

القسم: علم النفس.

	التوقيع	التاريخ	
د. وجدان خليل الكركي		22/12/2015	مشرفاً ورئيسا
د. صبري حسن الطراونة		22/12/2015	عضواً
د. احمد عبدالله الطراونة		22/12/2015	عضواً
د. جعفر كامل الربابعة		22/12/2015	عضواً

عميد الدراسات العليا

د. محمد المحاسنة

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

مؤته – الكرك – الاردن
الرمز البريدي: ٦١٧١٠
تلفون: ٠٣/٢٣٧٢٣٨٠-٩٩
فرعي 5328-5330
فاكس 375694 ٠٣/٢
البريد الالكتروني
الصفحة الالكترونية

الآراء الواردة في الرسالة الجامعية لا تُعبر بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة

الإهداء

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار .. إلى من علمني العطاء بدون انتظار .. إلى من أحمل اسمه بكل افتخار .. أرجو من الله أن يمد في عمرك لترى ثماراً قد حان قطافها بعد طول انتظار وستبقى كلماتك نجوم أهتدي بها اليوم وفي الغد وإلى الأبد.. والدي العزيز

إلى ملاكي في الحياة .. إلى معنى الحب وإلى معنى الحنان والتفاني ..

إلى بسمة الحياة وسر الوجود

إلى من كان دعاؤها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي إلى أغلى الحبايب أمي الحبيبة

إلى الشمعة التي تنير لي الطريق (أخي عمرو، وإلى زوج أختي غيث)

إلى الجواهر المنيرة والدرر المصون واللآلئ المكنونة أخوتي (سندس، سارة، ليان)

إلى الأخوات اللواتي لم تلدهن أمي .. إلى من تحلو بالإخاء وتميزوا بالوفاء والعطاء إلى ينابيع الصدق الصافي إلى من معهم سعدت، وبرفقتهم في دروب الحياة الحلوة والحزينة سرت إلى من كانوا معي على طريق النجاح والخير إلى من عرفت كيف أجدهم وعلموني أن لا أضيعهم صديقاتي.

وإلى زملائي وزميلاتي طلاب وطالبات الدراسات العليا، سائلة الله تعالى أن يكون هذا العمل دافعا للعمل الجميل والتأني والإنجاز والعطاء والوصول لأعلى الدرجات بإذن الله ....

و إلى كل من قدم رأياً أو إستشارة في هذه الدراسة عرفاناً مني بفضله علي.. لهؤلاء جميعاً أهدي هذا الجهد المتواضع وأسأل الله العلي العظيم أن يجعله خالصاً لوجهه الكريم..

الشكر والتقدير

الحمد لله القائل في محكم كتابه [لئن شكرتم لازيدنكم] (إبراهيم :الاية7)، والصلاة والسلام على رسول الله القائل :"من لم يشكر الناس لم يشكر الله " (الترمذي 28:)

أشكر الله عز وجل الذي ساعدني على إتمام دراستي وتحمل المصاعب في سبيل ذلك وتفضل علي بإتمام هذا العمل .... وبعد .

و يطيب لي أن أتوجه بالشكر والعرفان والتقدير للصرح العلمي العظيم جامعة مؤتة منارة العلم، كما أشكر القائمين والحريصين على الجامعة وعلى مكانتها متمثلة في مجلسها الرئاسي الموقر، وأخص بالذكر عمادة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية وخاصة أساتذتي بقسم علم النفس والذين تتلمذت على أيديهم في مرحلة البكالوريوس وتهيئي للدراسات العليا ومازالوا يتابعوني حتى الآن

كما أتقدم بالشكر والتقدير للدكتورة وجدان الكركي التي تفضلت بالإشراف على هذه الرسالة حيث قدمت لي كل النصح والإرشاد والتوجيه، كما أتقدم بخالص شكري للدكتور جعفر الربابعه والدكتور صبري الطراونه والدكتور احمد الطراونة لتفضلهم بمناقشة هذه الرسالة فلهم مني كل التقدير.

كما أتقدم بأسمى آيات الشكر والتقدير والعرفان والحب لعائلتي الكريمة وعلى رأسهم والدي ووالدتي اللذان بذلا الغالي والنفيس من اجل الخروج بهذه الثمرة والى إخوتي الأعزاء حفظهم الله.

وفي النهاية اشكر كل من مد يد العون لي وأعانني في هذا البحث من قريب أو بعيد .

وختاما أدعو الله القدير أن يجعل هذه الرسالة بداية موفقة، فلا أدعي أنني بلغت الغاية وحسبي أنني قد حاولت، فالكمال لله وحده سبحانه وتعالى ولي الهداية والتوفيق ....

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقته بالدافع المعرفي

سرى المحادين

جامعة مؤتة،2015

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقته بالدافع المعرفي. طبقت الدراسة على عينة بلغت (834) طالبا وطالبة تم اختيارهم على أساس العينة العشوائية طبقية على مراحل من مجتمع الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومقياس الدافع المعرفي، بعد أن جرى التحقق من مؤشرات صدقهما من خلال عرضهما على مجموعة من المحكمين المختصين ومن ثباتهما من خلال تطبيقهما على عينة استطلاعية مكونة من (53) طالبا وطالبة في جامعة مؤتة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤتة جاء دون المستوى المقبول كما أظهرت وجود علاقة ايجابية بين مستوى التفكير الناقد ومهاراته الفرعية والدافع المعرفي، و وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى التفكير الناقد ومهاراته تبعا للنوع الاجتماعي والتخصص، ووجود فروق تعزى للتخصص، كما لم تظهر النتائج وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى التفكير الناقد ومهاراته تعزى للتفاعل بين النوع الاجتماعي والتخصص، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى التفكير الناقد ومهاراته تعزى للنوع الاجتماعي. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة وخاصة طلبة الدراسات الإنسانية من خلال تضمين الخطط الدراسة لمساقات وموضوعات تستهدف تعليم التفكير بشكل عام، أو التفكير الناقد بشكل خاص.

Abstract

Critical Thinking Level among Mu'tah University Students and its Relationship with Cognitive Motivation

Sura Almahadeen
Mutah university

The study aimed to identify the critical thinking level among Mu'tah university students and its relationship with cognitive motivation. The sample was (834) male and female students whom were selected using the stratified random sample from the population of the study. To achieve the goals of the study, California *Critical Thinking* Skills Test and the Cognitive Motivation scale were utilized after checking their reliability by subscribing them to a jury of specialists and from their validity by applying both scales on a pilot sample consisted of (53) male and female students in Mu'tah university. Results indicated that the critical thinking level among Mu'tah university students was less than acceptable, and indicated a positive relationship between the critical thinking with its sub- skills level and cognitive motivation. Also, the results indicated vertical differences between means of critical thinking and its sub- skills level that are attributed to gender and specialty variables. Moreover, there were no differences in the critical thinking and its sub- skills level that are attributed to gender, but there were differences attributed to specialty variable. Moreover, results indicated there are no differences between means of critical thinking and its sub- skills level that are attributed to the interaction between gender and specialty variables. Finally, the results indicated that there are no differences between means of critical thinking and its sub- skills level that are attributed to gender. The study concluded with a number of recommendations among which developing critical thinking skills among the university students, particular students in the humanities.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

إن ما نعيشه في هذا العصر من قفزات علمية هائلة في المجالات المختلفة وعلى الأصعدة جميعها بما فيها المجال التربوي والتعليمي يفرض على المعنيين بهذا الشأن أن يكونوا واعيين ومنتبهين ومستوعبين ومستثمرين لكل جديد في مجال تخصصهم لينهضوا بالمهمة الملقاة على عاتقهم على أتم وجه، ومن هنا تبرز الحاجة لتطوير التفكير بأنواعه المختلفة بما في ذلك التفكير الناقد لإيجاد جيل مبدع وخلاق قادر على أن يتمكن من توظيف التفكير بشكل فعال يرفع من شأن الأمة والمجتمع وخير الناس أجمعين .

أصبحت الحاجة إلى إنشاء نظام تعليمي مختلف كليا عن النظم القائمة حاليا في مجتمعاتنا العربية، لما يشهده القرن العشرين من كما هائلا من إنجازات فاقت ما سبق أن أنجزته البشرية في كل ما مضى من قرون، حيث يقوم في الأساس على تأهيل كوادر التعليم عالية المهارات واحترام العقل المتلقي وتوفير وسائل تمكنه من الاستيعاب الناقد للمعلومات والآراء وإبداع الأفكار وإطلاق العنان للطاقات الشابة في كل المجالات لكي تفكر وتبدع وتعزز ثقتها بإمكاناتها (الخضراء،2005) .

ومن هنا فإن أصبحت الحاجة إلى تطوير المهارات والكفايات كالتفكير الناقد، والإبداعي، حل المشكلات، الفهم الثقافي، الاتصال، الحوسبة، واكتساب المعرفة التي تحقق النفع للأفراد ولمجتمعهم، لينشأ جيل قادر على حل المشكلات التي تواجههم وتواجه مجتمعاتهم، وذلك بسبب التطور الهائل للمعلومات (العياصرة، 2010).

إن أهم ما يميز هذا العصر توظيف التفكير واستراتيجياته ونظرياته ومهاراته على اختلاف أنواعه وأنماطه في طرائق التدريس، بهدف إستثمار أقصى ما يمكن من طاقات البشر وتسخيرها لما يفيد حياتهم ويحفظ تراثهم العلمي والحضاري للأجيال القادمة لتبني عليه وتحرص على ديمومته (فرمان ،2012) .

يعمل التفكير على التخطيط لحياة الأفراد بالشكل المطلوب فهو يحدد أهدافنا وقراراتنا الضرورية التي توجه اهتماماتنا المفضلة نحوها سعيا لتحقيقها كما أنه يساعدنا على الإحاطة بكل ما هو جديد في المجال المعرفي واستخدامه بالشكل الذي يفيدنا ويفيد مجتمعنا (السيد ،1995).

كما أن ما يميز المفكر الناقد عن غيره قدراته الفعالة والثابتة في معالجة البيانات ومحاكاتها منطقيا وقدرته العالية على مواجهة المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة لحلها فالتفكير الناقد منهج علمي في التعامل مع المعلومات والمواقف المختلفة التي تواجه الفرد (السليتي،2006).

تنشأ دافعية الفرد عندما يكون هناك تناقضات في الجوانب المعرفية، فيشعر الفرد بالتنافر المعرفي، فيسعى نحو اختزاله وهذا يعني البحث عن التفكير والمنطق الفعال الذي تتناسق فيه الحقائق والأفكار التي يمتلكها الفرد، بحيث تصبح هنالك حاجة إلى الاتساق المعرفي، فيمثل حالة دافعية استكشافية واستقصائية رئيسية نحو أفكار أو مواضيع جديدة تحمل معها الجدة والغرابة والحداثة (السيد،1995).

إن الدافعية هي المحرك الرئيسي الذي يقف وراء السلوك الفردي، لذلك حظيت باهتمام عدد كبير من المربين والمختصين في التربية، لأنه لا يمكن التنبؤ بما يمكن أن يقوم به الفرد في كل موقف بناء على معرفته للمنبهات البيئية وحدها، إذ لا بد من معرفة شيئا عن الحالة النفسية الداخلية للفرد، كحاجاته وميوله واتجاهاته، وما لديه من رغبات وما يسعى إلى تحقيقه من أهداف (أبو جادو، 2000).

إن دوافع السلوك الإنساني تحظى بأهمية كبيرة عند علماء النفس فهي القاعدة الأساسية العامة لعملية التعليم والتعلم وهي أساس الصحة النفسية السليمة التي تعمل على نقل الفرد من حاله التلقي السلبي إلى الإندماج الايجابي بحيث تحثه على التخطيط والحماس والاندماج في المواقف التعليمية بالشكل المطلوب مع مراعاة القدرات العقلية والعوامل البيئية والاجتماعية للأفراد ومن هنا تبرز أهمية الدافع المعرفي في تحسين التحصيل وزيارة فهم الشخص لنفسه وأهدافه في هذه الحياة (فرمان، 2012).

إن للدوافع المعرفية تأثير كبير على السلوك مباشر ولا يقتصر على السلوك الظاهر، وإنما يتعداه إلى التأثير على العمليات العقلية كالانتباه، وكذلك في عمليتي التذكر والنسيان (توق، 2002).

كما تقوم الجامعة بأداء مهامها الأساسية كالاهتمام بدوافع الطلبة وتطور قدراتهم المعرفية، حيث يعتبر التعرف على مستوى الدافع المعرفي للطلبة ذا قيمة تربوية لأنه يساهم في تنميتهم وتشجيعهم على تحسين التحصيل الدراسي والتعلم والإبداع (نوري، 2004).

ومن هنا تبرز أهمية إجراء الدراسة الحالية للتعرف على مستوى التفكير الناقد وعلاقته بالدافع المعرفي لدى طلبة جامعة مؤتة، ولا سيما وإن طلبة الجامعة سيكونون في المستقبل القريب معلمون ومربون للأجيال في مدارسنا المختلفة، وأن الكشف عن مستوى التفكير الناقد وعلاقته بالدافع المعرفي سيساعد ويساهم في إمكانية وضع التوصيات العلمية المناسبة من خلال نتائج هذه الدراسة عن التفكير الناقد وعلاقته بالدافع المعرفي وبيان أهميته في المرحلة الجامعية.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن الأهمية الكامنة وراء التعرف على مستوى التفكير الناقد ودرجته باعتبارها إحدى الأهداف التي يسعى المربون التربويون لتنميتها لدى الطلبة في جميع المراحل التعليمية، لما نشهده من انفجار معرفي بشتى مجالات المعرفة يحتم على الفرد امتلاك مهارات التفكير الناقد، وليكون قادرا على تمييز وامتلاك المعرفة التي تحقق النفع له ولمجتمعه، ويكون قادرا على حل المشكلات التي تواجهه وتواجه مجتمعه، حيث أن التفكير الناقد قدرة نمائية تنمو بتقدم العمر وتتأثر بجملة من المتغيرات ذات الأهمية في المؤسسات التعليمية كالنوع الاجتماعي والتحصيل وترتبط بمستوى الدافع المعرفي الذي ينمي القدرة على التفكير، لذا فإن هذه الدراسة تسعى إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤتة ؟
2. هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($0.05 \geq \alpha$) بين مهارات التفكير الناقد والدافع المعرفي لدى طلبة جامعة مؤتة؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($0.05 \geq \alpha$) في مستوى التفكيرالناقد ومهاراته لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى للنوع الاجتماعي والتخصص والتفاعل بينهما؟

3.1 أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى :

1. التعرف على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤتة.
2. التعرف على وجود علاقة بين مهارات التفكير الناقد والدافع المعرفي لدى طلبة جامعة مؤتة.
3. التعرف على وجود فروق في مستوى التفكير الناقد ومهاراته تعزى ل (النوع الاجتماعي، التخصص) والتفاعل بينهما.

4.1 أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في التعرف على مستوى التفكير الناقد وعلاقته بالدافع المعرفي من خلال تناول الجانبين وهما:

الجانب النظري: تساعد في التعرف على مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقته بالدافع المعرفي، حيث يعتبر الدافع المعرفي المحرك الرئيسي الذي يحث الأفراد على إيجاد استراتيجيات تدريسية وطرق تعليمية لتنمية التفكير الناقد لديهم وتطويره.

الجانب التطبيقي: تشجيع الطلبة على إدارة فهمهم لما يتعلمونه يجعلهم قادرين على أخذ زمام القيادة والمبادرة في حياتهم، وتتميز هذه الدراسة بكونها تدرس العلاقة بين مستوى التفكير الناقد والدافع المعرفي بشكل عام، لدى طلبة المرحلة الجامعية بشكل خاص.

5.1 حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على طلبة جامعة مؤتة، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2014–2015 من خلال تطبيق اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد (2007) على طلبة الجامعة ومقياس الدافع المعرفي .

6.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية

التعريفات المفاهيمية :

استخدمت هذه الدراسة عددا من المصطلحات يمكن توضيحها بالكيفية التالية:

1. التفكير الناقد: "يعني قدرة الفرد على التفاوض الذكي مع نفسه ومع الآخرين في كثير من القرارات في الحياة اليومية ضمن المحيط الذي يعيش به (frazier,1997). أما إجرائيا فيعرف مستوى التفكير الناقد على أنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على اختبار مهارات التفكير الناقد بناء على نموذج اختبار كاليفورنيا لتفكير الناقد 2000 الموجود كما هو في دراسة مرعي ونوفل(2007).
2. عرفه فالر (valler,1992) بأنه :"حالة من الشعور بالراحة والرضا لتعلم كل ما هو جديد وفهم كل شيء غامض وغير معروف. أما إجرائيا فيعرف الدافع المعرفي بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المطور للدافع المعرفي الذي بناه محمود(2004) وعدله بني إياد (2009).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

المقدمة:

تسعى المؤسسات التربوية على اختلاف مستوياتها إلى تبني استراتيجيات تعليم وتعلم مهارات التفكير الناقد (Critical Thinking Skills)، فالتفكير الناقد من الموضوعات الهامة التي اهتمت بها التربية على مر الزمن، فهو الأساس في تمكين المتعلمين من مهارات أساسية في عملية التعلم والتعليم، كما أنه يحسن مهارات التفكير لدى الطلبة، والتي تمكنهم بالتالي من النجاح في مختلف جوانب حياتهم، فيشجع روح التساؤل والبحث والاستفهام، وعدم التسليم بالحقائق دون التحري أو الاستكشاف، مما يوسع آفاقهم المعرفية، ويدفعهم نحو الانطلاق إلى مجالات علمية أوسع؛ الذي بدوره يثري أبنيتهم المعرفية ويزيد التعلم النوعي لديهم، وتزداد أهمية التفكير الناقد إذا ما اقتنعنا بوجهة النظر القائلة أن التعلم تفكير، وتشكل دراسة مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤتة جانباً هاماً لرصد مستوى التفكير الناقد، الذي يتضمن مهارات التفكير العليا القائمة على التحليل والتطبيق والتقويم والاستنتاج والاستدلال، والذي يمكن الطلبة من مواجهة ما قد يصادفهم من مواقف ومشكلات وتحديات مختلفة في حياتهم اليومية.

مفهوم التفكير الناقد

إن أصل كلمة التفكير الناقد في الأصل اللاتيني أو اليوناني تعود إلى كلمة Kritikos، والتي تعني القدرة على التمييز أو إصدار الأحكام، وهذا ما يفسر هذه النظرة التقليدية القديمة للتفكير التي أرسى قواعدها فلاسفة اليونان أمثال سقراط وأفلاطون وأرسطو، الذين كانوا ينظرون للتفكير الناقد بأنه جميع مهارات التحليل والحكم والمجادلة الكافية للوصول إلى الحقيقة، لذا فإن مفهوم التفكير الناقد في كثير من الأدبيات التربوية كان متأثراً بهذه النظرة التقليدية للتفكير (طافش، 2004). من هنا فالتفكير الناقد هو أحد

أنماط التفكير التي يحتاجها الفرد للقيام بأمور حياته اليومية، فهو نمط أساسي وضروري في أنماط التفكير الأخرى كالتفكير الإبتكاري والتفكير ما وراء المعرفي.

ويعرف التفكير الناقد بأنه "تفكير معقد يرتبط بعدد غير محدود من السلوكيات و في عدد غير محدود من المواقف أو الموضوعات كما يرتبط بمفاهيم أخرى كالمنطق وحل المشكلة والتعلم ونظرية المعرفة"(عبد العزيز ،2009).

ويرى بير (Beyer,1985) أن التفكير الناقد هو" العملية التي يتم بوساطتها تقدير صحة ودقة وقيمة الادعاءات المعرفية ومناقشتها" .

بينما ينظر فيشر (fisher,2001) للتفكير الناقد بأنه "المقدرة على تقييم المعلومات والأفكار والمناقشات والملاحظات للوصول إلى أحكام متوازنة".

أما حبيب (2003) فيعرف التفكير الناقد بأنه" نمط من التفكير المسوؤل الذي ينظم عمليات الوصول للقرار فيعتمد على معايير ومحكات خاصة، وعلى التقويم الذاتي والحساسية للمواقف المتنوعة ".

كما عرفه إبراهيم (2005) بأنه" مهارة التمييز بين الفرضيات والتعميمات، وبين الحقائق والإدعاءات، وبين المعلومات المنقحة وغير المنقحة. فهو جميع العمليات العقلية والإستراتيجيات التي يستخدمها الفرد كي يصدر أحكاماً ويتخذ قرارات ويعطي تفسيرات لما يراه في المواقف المختلفة، والمهارات المطلوبة للتعامل مع تلك المواقف بنجاح.

من هنا نجد أن البحث في مفهوم التفكير الناقد، ومهاراته الأساسية اختلف باختلاف الباحثين حول مفهوم التفكير الناقد، الذي أدى بدوره إلى وجود مجموعة من الخبراء والباحثين المهتمين بموضوع التفكير الناقد، حيث اجتمع ما يقارب من (46) خبيراً من مختلف الحقول الأكاديمية، كالعلوم الإنسانية، والعلوم الاجتماعية، والعلوم الطبيعية، والتربية؛ وقد استمر هذا البحث لمدة عامين متتالين بدءاً من عام (1990-1992). فاستخدم هؤلاء الخبراء إستراتيجية دلفي (Delphi Method) للإجابة عن السؤال الأساسي وهو: كيف يمكن تعريف التفكير الناقد لمستوى الجامعة، بحيث يمكن لمدرب مساق التفكير الناقد أن يتعرف إلى مهارات التفكير الناقد؟ (الربضي، 2004)

فالباحث المركزي في إستراتيجية دلفي يقوم بدور هام في تلقي الاستجابات من الخبراء المشتركين في هذا البحث، ومن ثم العمل على تلخيصها، ثم إرسالها مجدداً إلى الخبراء، وذلك من أجل الحصول على جميع المعلومات وردود الأفعال من هؤلاء الخبراء عن الإجابات والأسئلة التي تم جمعها (Norris.1985).

فالطريقة دلفي تتيح الفرصة لكل خبير مشارك في عملية البحث أن يقدم الحجج والبراهين والمعلومات التي من شأنها أن تثري عملية البحث، فعندما ينتهي الباحث المركزي عملية جمع المعلومات والحجج والأدلة من قبل مجموعة الخبراء يتيح الفرصة لأفراد هيئة الخبراء أن يقرروا قبولها أو رفضها من خلال الاقتراع الذي يتم بين أفراد الهيئة، فإن لم يتم الاتفاق بين أفراد هيئة الخبراء، فعندئذٍ يتم تسجيل نقاط الاختلاف، وعلى مدار سنتين من البحث تم الاتفاق على تعريف التفكير الناقد بأنه حكم منظم ذاتياً يهدف إلى التفسير، والتحليل والتقييم، والاستنتاج، فهو يهتم بشرح الاعتبارات المتعلقة بالأدلة والبراهين، والمفاهيم، والطرق والمقاييس والتي يستند إليها الحكم الذي تم التوصل إليه (Facione, 1998).

فالتفكير الناقد أداة أساسية للاستقصاء القوة التحريرية في مجال التربية، ومصدراً غنياً في حياة المرء الشخصية. بناءً على تعريف خبراء دلفي للتفكير الناقد قام فاشيون(Facione 1998) بتحديد خمس مهارات للتفكير الناقد على النحو الآتي:

1. مهارة التحليل (Analysis Skill):

تعتمد مهارة التحليل على تحديد العلاقات ذات المعاني المقصودة والفعلية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات، للتعبير عن اعتقاد أو حكم أو تجربة أو معلومات أو آراء.

2. مهارة الاستقراء (Induction Skill):

ويشير إلى صحة النتائج المرتبطة بصدق المقدمات، ومن الأمثلة على هذه المهارة الإثباتات العلمية والتجارب، وتعد الإحصاءات الاستقرائية استقراءً حتى لو كان هذا الاستقراء مبني على تنبؤ أو احتمال، كما يتضمن الاستقراء الأدلة والأحكام التي يصدرها الشخص بعد الرجوع إلى موقف أو أحداث.

3. **مهارة الاستدلال(Inference Skill):**

تعني مهارة الاستدلال المقدرة على القيام بمجموعة من العمليات التي تعتمد على توليد الحجج والافتراضات والبحث عن أدلة والتوصل إلى نتائج، والتعرف إلى الارتباطات والعلاقات السببية.

4. **مهارة الاستنتاج (Deductive Skill):**

تحتاج مهارة الاستنتاج إلى توفير العناصر اللازمة لاستخلاص النتائج المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة للتعبير عن الآراء والأحكام. كما يقصد بها المقدرة على خلق جدل أو نقاش من خلال خطوات منطقية، ومهارات الاستنتاج الفرعية كمهارة فحص الدليل، ومهارة تخمين البدائل، مهارة التوصل إلى استنتاجات.

5. **مهارة التقييم (Evaluation Skill):**

إن مهارة التقييم تعتمد على مهارتين أساسيتين هما، تقييم الادعاءات، وتقييم الحجج، فلقياس مصداقية العبارات والدلالات المقصودة، التي تقوم بوصف فهم وإدراك الشخص، حيث ستصف تجربته، ووضعه وحكمه، واعتقاده، ورأيه، بالإضافة إلى قياس القوة المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة.

خصائص التفكير الناقد

يقوم التفكير الناقد على مجموعة من الخصائص المعرفية، التي تشترك فيها جميع أنماط التفكير، لكن يتميز التفكير الناقد عن غيره بمجموعة من الخصائص أهمها كما وردت في الزعبي (2009):

1. إن التفكير الناقد مهارة يمكن تعلمها من قبل الأفراد على مختلف مستوياتهم المعرفية .
2. يعمل التفكير الناقد على إثارة دافعية الأفراد للتعلم من خلال البحث عن حلول للمشاكل التي تواجههم.

3. التفكير الناقد مهارة تعتمد بالأساس على مهارات الاستكشاف والبحث عن المعلومات المتنوعة، فالتفكير الناقد لا يركز على الأساليب التقليدية والمحاضرات التلقينية.
4. يؤكد التفكير الناقد على ضرورة توظيف الأساليب التعليمية التفكيرية القائمة على التنوع والتجديد في مصادر الحصول على المعلومات وليس فقط الاعتماد على المنهاج المدرسي.
5. التفكير الناقد يشجع الطلبة على تكوين أفكار خاصة بهم تعبر عن حاجاتهم واهتماماتهم، وكما أنه يشجع العمل بروح الفريق للوصول إلى التعلم الفعال.

بينما يرى العبدلات (2003) أن الخصائص الأساسية للتفكير الناقد التي يمكن إجمالها في: (طرح الأسئلة، تحديد المشكلات، فحص الأدلة، تحليل كل من الافتراضات، والتحيزات، تجنب التفكير العاطفي، تجنب التبسيط الزائد للأمور، الأخذ في الحسبان التفسيرات الأخرى للأمور، تحمل الغموض).

معايير التفكير الناقد

يقوم التفكير الناقد على مجموعة من المعايير المتفق عليها لدى الباحثين التي تحكم على نوعية التفكير الاستدلالي أو التقييمي الذي يمارسه الفرد في معالجته للمشكلة، فعملية تقييم التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص، حتم على المعلم القيام بمجموعة من النشاطات التفكيرية في المواقف التعليمية أهمها:

أ- أن يكون سلوك المعلم نموذجاً يحتذى به من قبل طلبته وهم يمارسون عملية التفكير، فعلى المعلم أن يراقب نفسه عند تواصله مع الطلبة وفي مناقشته للمشكلات والأسئلة التوضيحية.

ب- متابعة حوارات الطلبة بكل اهتمام، ويتوقف لمناقشتهم كلما دعت الحاجة إلى تأكيد أهمية واحد أو أكثر من هذه المعايير، وذلك حتى يتمثلوها كحاجة أساسية لسلامة تفكيرهم (جروان، 1999).

وأبرز معايير التفكير الناقد ما يلي:

الوضوح: (Clarity) يعتبر الوضوح من أهم أبرز معايير التفكير الناقد وأكثرها أهمية، فهو الأساس الرئيسي لباقي المعايير، فإذا لم تكن العبارة واضحة فلن نستطيع فهمها و لن نستطيع معرفة مقاصد المتكلم أو الطالب، وبالتالي لن يكون بمقدورنا الحكم عليها.

الصحة: (Accuracy) أن تكون العبارة صحيحة وموثقة و قد تكون العبارة واضحة ولكنها ليست صحيحة.

الدقة: (Precision)إن الدقة تعني إعطاء الموضوع حقه من المعالجة والتعبير عنه كما هو دون زيادة أو نقصان، ويعرف هذا المعيار في فنون البلاغة (بالمساواة)، ومعناها أن تكون الألفاظ على قدر المعنى أو الفكرة بالضبط.

الربط بالموضوع أو العلاقة بالموضوع: (Relevance) يعني مدى العلاقة بين السؤال أو المداخلة أو الحجة أو العبارة بموضوع النقاش أو المشكلة المطروحة.

العمق: (Depth) تفتقر المعالجة الفكرية للمشكلة أو الموضوع في كثير من الأحوال إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة أو تشعب الموضوع.

اتساع الأفق:(Breadth) فالتفكير الناقد يجب أن يتصف بالاتساع أو الشمولية، بمعنى أخذ جميع جوانب المشكلة أو الموضوع في الاعتبار.

المنطق: (Logic) من الصفات المهمة للتفكير الناقد أو الاستدلال أن يكون منطقياً، بمعنى أن تكون الأفكار منظمة ومتسلسلة ومترابطة بطريقة تؤدي إلى معنى واضح، أو نتيجة مترتبة على البراهين والأدلة الواضحة (facione,1998).

تنمية التفكير الناقد:

إن عملية تنمية مهارات التفكير الناقد تتم من خلال احترام النقد العلمي كأسلوب للحكم، وعدم الانقياد للآراء المتداولة التي لا أساس لصحتها، وعدم التعصب اتجاه الفكرة المطروحة؛ بمعنى عدم التمسك بالرأي أو الإجابة، وعدم الأخذ بوجهات النظر المختلفة، وعدم القفز إلى النتائج والتعميمات بدون براهين والحجج صادقة .

إن من أهم أهداف تحقيق العملية التعليمية – التعليمية هو تهيئة الطلبة على فهم المادة العلمية المطروحة من خلال الأسلوب الجدلي واختيار ما يكمل عملية البناء المعرفي، الذي بدوره يؤدي إلى تطوير قدرة الطلبة على اختيار المعرفة بفكرٍ ناقد،

فالتحليل والتقييم وإصدار الحكم على المعرفة بهدف الاختيار الأمثل ما هو إلا تفكير ناقد(عبد العزيز، 2009).

أهمية التفكير الناقد :

تبرز أهمية التفكير الناقد من خلال أنه يعمل على تحقيق الأهداف التالية :

1. التفكير الناقد يجعل عملية اكتساب المعرفة ذات قيمة عالية، فهو يحول عملية التعلم من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي.
2. التفكير الناقد يوسع من فهم الطلبة للمشكلات حياتهم اليومية، فهو يعمل على تقبل المواضيع الجديدة، ويكسبهم الأساليب العلمية في حل مشاكلهم ومعالجة المعلومات، فيقلل من الاستنتاجات الخاطئة التي لا أساس لها .
3. التفكير الناقد يعمل على مراقبة الطلبة لتفكيرهم وضبطه، وبالتالي تكون أفكارهم أكثر دقة وأكثر صحة مما يساعدهم في صنع القرارات في حياتهم اليومية ويبعدهم عن الانقياد العاطفي والتطرف في الرأي .
4. التفكير الناقد يجعل الفرد قادراً على الحكم على مصداقية المعلومات، كما أنه يعزز المواطنة الفعالة لدى الأفراد، فلا يجعل الفرد ينقاد وراء الإشاعات والأفكار التي لا صحة لها (العياصرة، 2010).

أهمية تعليم التفكير الناقد:

تظهر أهمية التفكير الناقد من خلال أنه يحسن قدرة المعلمين في مجال التدريس وإنتاج منجزات عملية ذات القيمة والأهمية؛ فهو يسهل قدرة المعلمين على إنتاج أنشطة تسمح لطلبتهم بممارسة هذه المهارات في الغرفة الصفية، كما أنه يعزز لدى المتعلمين تربية وطنية مثالية، وحساً عالياً بالمجتمع المحيط والتفاعل معه والسعي لرقيه وتقدمه، من خلال المشاركة الفعالة والتوجه الديمقراطي الصحيح، فالتفكير الناقد يحسن من تحصيل الطلبة في المواد الدراسية المختلفة، ويشجعهم على ممارسة مجموعة كبيرة من مهارات التفكير كحل المشكلات، واستخدام مهارات التفكير الإبداعي، والمقارنة الدقيقة، والمناقشة، والأصالة في إنتاج الأفكار، والتحليل، والتقييم،

والاستنتاج، والبحث، والاستدلال، واتخاذ القرارات الآمنة، والتنظيم، والمرونة والتواصل، والتفاوض الذكي مع الذات ومع الآخرين. فالتفكير الناقد يعمل على إيجاد بيئة صفية مريحة تتسم بحرية الحوار والمناقشة الهادفة، كل هذا ينمي قدرة المتعلم على التعلم الذاتي بالبحث والتقصي عن المعرفة الواضحة؛ فيعلي من قيمة ذاته ومنجزاته الخاصة به، ويجعله أكثر تقبلا للتنوع المعرفي وتوظيفه في سلوكهم الصفي الناجح، ويكسبه المقدرة على فهم الفروق الثقافية بين الحضارات (Ramer; 1999).

مهارات التفكير الناقد :

ذكرت(السرور، 1998) أهم مهارات للتفكير الناقد نوردها في ما يلي:

1. التمييز بين الحقائق والادعاءات والحقائق الباطلة والتحقق من صحتها.
2. التمييز بين المعلومات والادعاءات والأسباب ذات العلاقة بالموضوع وتلك التي لا علاقة لها بالموضوع.
3. تحديد المصداقية والدقة في مصادر الحصول على المعلومات.
4. التعرف على الادعاءات أو البراهين والحجج الغامضة، ومعرفة الافتراضات غير الظاهرة.
5. ربط العناصر بروابط وعلاقات و التعرف على المغالطات المنطقية.
6. التعرف على أوجه التناقض أو عدم الاتساق في مسار عملية الاستدلال من المقدمات أو الوقائع، وتحديد مدى قوة البراهين والأدلة الموجودة.

أساليب تنمية التفكير الناقد:

إن عملية تنمية التفكير الناقد تتم في جميع المؤسسات التربوية، إلى أن تنمية التفكير الناقد في المؤسسات التربوية تتم وفق نمطين رئيسين هما النمط المباشر والنمط غير المباشر:

1- النمط المباشر: يتم هذا النمط من خلال تدريس المناهج الدراسية المقررة داخل الصف وخارجه، حيث يتم في المعامل والمختبرات والمراكز التعليمية في المدرسة، ويتم من خلال الأساليب التالية:

أ- أسلوب التقويم الصفي:

وذلك من خلال إعطاء الطلبة فرصة الإجابة عن بعض الأسئلة المتعلقة بموضوع الدرس أثناء أو بعدها، بهدف تمكينها من مناقشة الأفكار المطروحة في الدرس، علاوة على نقد مضامينه، وإبداء الرأي حول نقاط القوة والضعف تجاه تلك الأفكار.

ب – أسلوب التعليم التعاوني:

وهو من الأساليب الحديثة في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة، حيث يتم تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة بشكل متجانس، يجعلهم قادرين على مناقشة أفكار الدرس المختلفة بإشراف وتعزيز ومتابعة من المعلم، لإبداء آرائهم وتقويهما.

جـ . أسلوب دراسة الحالة:

يقوم هذا الأسلوب على قيام الطلبة بتبادل الآراء، والتخلي عن الأسلوب التقليدي في التدريس المتمثل في الإلقاء، وتطلب من الطلبة التفاوض وتبادل الرأي حول موضوع الدرس من خلال قيام بعض الطلبة بإلقاء الأسئلة على البعض الآخر، ويتولى الطرف الآخر الإجابة عن الأسئلة وإبداء الرأي، فالمعلم ينسق وينظم عملية الحوار بين الطلبة وتتولى تقديم التعزيز والمساعدة كلما دعت الحاجة إلى ذلك (إبراهيم، 2005).

هـ . أسلوب الواجبات الكتابية:

وذلك بأن يقوم المعلم بإعطاء الطلبة واجبات كتابية من خلال أسئلة مكتوبة تتطلب هذه إبداء الرأي وتحليل ونقد الأفكار والمعلومات التي نوقشت داخل الصف.

و . أسلوب الحوار:

يتم هذا الأسلوب من خلال قيام المعلم بطرح قضية معينة ثم يطلب من الطلبة تبادل وجهات النظر المتطابقة والمختلفة فيه، كما يحددون ما في الحوار من أفكار مهمة وحجج قوية وتفسيرات متعددة للقضايا المطروحة في الحوار، وأسلوب الطرح ومدى مناسبته وما إلى ذلك (Ennis,1989).

2 – النمط غير المباشر لتنمية التفكير الناقد: هو النمط الذي يتم من خلال الأنشطة غير الصفية، سواءً تلك التي تمارس داخل المؤسسة التربوية أو خارجها، ويتم تنفيذ النمط غير المباشر لتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة من خلال:

أ . الأنشطة الثقافية: المتمثلة في المسابقات الثقافية التي يمكن عن طريقها تمكن الطلبة من نقد وتقويم بعض الأعمال الفكرية والعلمية ذات الأفكار القيمة.

ب . الأنشطة الاجتماعية: والمتمثلة في الزيارات واللقاءات العلمية كزيارة المؤسسات المجتمعية، ومناقشة المسؤولين فيها حول البرامج والخدمات التي تقدمها للمجتمع وإبداء الرأي حول أهدافها ومضامينها ووسائل تقويمها إلى المستفيدين وتقويم أدائها بتبيان نقاط القوة والضعف فيها وطرق تطويرها بما يخدم المصلحة العامة.

جـ . الأنشطة الإضافية الفردية: من خلال إعطاء الطلبة واجبات مكتبية فردية بهدف دراسة وتحليل ومناقشة بعض القضايا الاجتماعية أو الفردية التي تهم المجتمع كمشكلة البطالة، والفقر، بحيث تمكن الطلبة من توظيف أساليب حل المشكلات المتمثلة في تحديد المشكلة، وفرض الفروض، وجمع المعلومات، واختيار الفروض، واختيار أفضل الحلول المناسبة للمشكلة (Beyer,1985).

هذه الأنشطة تدرب الطلبة على الأسلوب العلمي في التفكير وحل المشكلات وبالتالي تنمية الإحساس لديهم بالقضايا الوطنية التي تساعدهم على تعزيز الانتماء والولاء للوطن والمساهمة في حل مشكلاته وتطويره (الداهري، 1999).

معوقات تنمية التفكير الناقد وطرق التغلب عليها:

وتواجه عملية تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة مجموعة من المعوقات التي تحول دون الوصول إلى مراحل العليا من التفكير الناقد، اعتماد المعلم على أساليب تقليدية تعتمد على التلقين والإلقاء، بحيث يكون الكتاب المدرسي المصدر وحيد للعملية التعليمية، فيكون المعلم محور العملية التعليمية بدلا من المتعلم، وعدم إتاحة الفرصة للطلبة للمناقشة وإبداء الرأي حول القضايا المطروحة في الدرس، بالإضافة إلى طرح الأسئلة التي تتطلب قدرات ومهارات تفكير دنيا بدلاً من الأسئلة التي تثير التفكير والقدرات العقلية العليا، واقتصار بعض المعلمين في تقويمهم لأداء الطلبة على أساليب

الاختبارات التقليدية التي تقيس التحصيل وليس مهارات التفكير، واستخدام بعض المعلمين لألفاظ النقد التي تعيق التفكير، مما يُشعر الطلبة بالإحباط ويفقدها ثقتهم بنفسهم (طافش، 2004).

الدافع المعرفي:

إن ما يدفع الفرد للقيام بنشاط معين بهدف إشباع حاجاته البيولوجية والنفسية تجعله يسلك سلوكا معينا وبالاتجاه المطلوب لإشباع هذه الحاجات لذلك يعمل على تعزيز هذا السلوك وتكراره للحصول على ما يريد، فالدافع هو حاله نفسية أو جسمية داخلية تثير سلوك الفرد وتجعله يسلك سلوكا معينا في زمن محدد (أبو حطب، 1996).

وتبرز أهمية تحديد الدافع لعملية التعلم بأنه الطريقة التي تحدد نشاط الفرد والظروف اللازم إتباعها لتحقيق السلوك المرغوب به حيث توجد هنالك مجموعة من البواعث المحيطة بالفرد التي تقوم كمحرك داخلي تثير سلوك الفرد وتنشطه في ظروف بيئية محددة نحو إشباع حاجة بيولوجية أو نفسية مما يحقق له الاتزان والوصول إلى ما يسعى إليه الفرد ،فعلى عكس ذلك فيمكن القول أن أي نقص في حاجة معينة أو فشل الفرد في الوصول إلى ما يسعى إليه يؤدي إلى حالة من عدم الاتزان الداخلي والاضطراب دون تحقيق أي أهداف منشودة (الطحاوي، 2001).

كما بين كلاً من ديراد وشونيبرغ (Deraad & Schouwenburg , 1996) إلى وجود علاقة وثيقة بين سمات الأفراد ودافعيتهم للتعلم، فقد بيّنوا وجود مجموعة كبيرة من السمات قدرت بنحو(1203) سمات صنّفت على أنها ذات صلة بدافعية التعلم، كما أشارت نتائج أبحاثهما إلى أن النجاح أو الفشل في التعلم يرتبط بشكل كبير مع الانبساطية والوعي؛ فسمات الأفراد لها تأثير قوي على دافعيتهم، كما أن الدافعية هي أفعال الكائنات الحية محددة جزئياً بطبيعتها أو بناءها الداخلي، أما سلوكيات وانفعالات الأفراد فهي نتيجة للأحداث التي تحفزهم؛ لذا فهم يبدون سلوكيات وانفعالات تعتمد على نوعية المحفزات وعلى تجربتهم المسبقة معها؛ فالسلوكيات والانفعالات نسبية تحدث

كاستجابة للأحداث ذات الصلة بالدافعية أو نتيجة استدعاء للعمليات العقلية (Carlson , Martin & Buskist , 2004).

فالدافعية تزيد من مقدرة المتعلمين على حل المشكلات؛ التي تتأثر بمدى امتلاك الفرد للمهارات التكيفية للتعامل مع تغييرات الحياة، فإستراتيجية حل المشكلة هي إستراتيجية لها وظيفة تكيفيه تؤثر على الاستجابة الانفعالية لدى الفرد محدثةً تغييرات دالة في الانفعالات والتي بدورها تنعكس على سلوكه. كما أن إستراتيجية حل المشكلة تحسن القدرات التحليلية لدى الفرد وتعلم الحقائق والمهارات والمفاهيم ونقلها إلى مواقف جديدة، فإستراتيجية حل المشكلة تعمل على تعزيز التطور الانفعالي وتحسن من دافعية الطلبة نحو التعلم (زواوي، 1992).

فهناك فرق واضح في مستويات امتلاك الطلبة لدافعية التعلم، فدافعية التعلم لدى الطلبة الذين يمتلكون أهداف تعليمية تختلف عن الطلبة الذين لديهم أهداف أدائية التي تتضمنها المناهج الدراسية فالطلبة ذوي الأهداف التعليمية عادة ما يختارون المهام التعليمية السهلة ويستخدمون استراتيجيات تشجع فهمهم للمواضيع ويقومون أدائهم بالنسبة لتقدم الذي يحققونه لذلك فهم مدفوعون داخليا لتعلم، أما الطلبة ذوي الأهداف الأدائية يبتعدون عن المهام التي تجلب لهم الفشل كما أنهم يستخدمون استراتيجيات تركز على آليات التكرار والحفظ ويقومون أدائهم بالنسبة لمقارناتهم مع زملائهم ،فهم مدفوعون خارجيا لتعلم (Travers,1979).

ويرى الزحيلي(2002) أن هنالك مجموعة من الدوافع ترتبط بعملية التعلم كدافع حب الاستطلاع ودافع المعالجة والاكتشاف ودافع الاستثارة الحسية ودافع الإنجاز والتحصيل ودافع الانتماء ودافع التنافس والحاجة إلى التقدير والدافع المعرفي.

وينظر موراي (Murray) إلى الدافع المعرفي على أنه عامل داخلي يثير ويوجه سلوك الفرد، وهذا الدافع يضم عاملين مهمين: فالأول هو دفع الفرد نحو العمل، والثاني هو كف هذا الدافع عند إشباعه في حالة الوصول إلى الهدف أو الحصول على المكافأة والشعور بالرضا (Murray ,1964).

فالدافع المعرفي كما عرفه حسن (2007) على أنه: "مقدار الرغبة في بذل الجهد للأداء الواجبات والمهام الدراسية بصورة جيدة ".

أما عدس (1998) فعرفه بأنه: "مدى استعداد الفرد وسعيه تحقيق هدف ما، والنجاح في تحقيق ذلك الهدف وإتقانه، إذ يتميز هذا الهدف بخصائص وسمات ومعايير معينه".

وعرفه سالم(2000) بأنه "الرغبة والسعي للتغلب على الصعوبات والعوائق لتحقيق النجاح في الأداء ".

ويشير ترافرز (Travers,1979) إلى أن الدافع المعرفي في التعلم يعمل على تنشيط الطلبة بشكل مستمر ما دام الهدف لم يتحقق بعد، فيوجه نشاطات الطلبة نحو أهداف معينة مختارة بفعل دافع التوجيه، وكما فإنه يؤدي وظيفة انتقائية بتحديد أي النتائج مقنعة وجذابة والذي بدوره يؤثر على الأداء.

كما عرفه الفرماوي (1981) بأنه" الرغبة الدائمة عند الفرد في اكتساب المعلومات أو زيادتها وحرصه على المعالجة لموضوعات المعرفة ،حب المخاطرة في سبيل اكتساب المعلومات والحصول عليها .

الاتجاهات المختلفة في تفسير الدافع المعرفي في التعلم

الاتجاه البيولوجي – النفسي:

هنالك الكثير من الحالات النفسية كالشعور بالحر أو الجوع مدفوعة بإشارات عصبية، كما تحكم الهرمونات العديد من السلوكيات التي تؤثر على مقدار واتجاه الرغبات الفرد، ولمثل هذه العوامل البيولوجية تأثير كبير على الدافعية وتوجيهها للتكيف مع الضغوط التطورية والنمائية. كما إن العوامل البيولوجية والنفسية تؤثر على دوافعنا الإنسانية التي هي نتاج لعمليات التعلم التي تتأثر بالخبرات السابقة ،وكذلك بالنسبة للعلاقات الاجتماعية التي توضح الروابط الاجتماعية بين الأفراد.

ويصحب استثارة الدوافع خلل في الاتزان الداخلي للفرد، وكلما زاد إلحاح الدافع، زاد قلق الفرد وتوتره، ويكون ذلك مصحوبا بعدة إشارات فسيولوجية كسرعة التنفس،

وضغط الدم، لذا فالدافع المعرفي يزيد من تقدير الفرد لذاته، فهو يبذل جهدا كبيرا لإنجاز المهام التي تؤدي إلى إشباع تقديره لذاته .

الاتجاه السلوكي:

إن الدافعية للتعلم من وجهة نظر العلماء السلوكيين تثير نشاط الكائن الحي وتحفزه وتوجهه بطريقة تضمن الوصول إلى ما نطمح إليه. فالدافع للتعلم كما أشار لها سكنر (skinner) حاله خارجية لدى المتعلم تسيطر على أدائه وتوجهه نحو هدف معين بهدف الحصول على التعزيز المطلوب الذي غالبا ما يكون على شكل مكافئة فورية بعد القيام بالسلوك الايجابي المقبول اجتماعيا بهدف تقوية هذا السلوك وتكراره (قطامي، 2005).

الاتجاه التحليلي النفسي:

أن النظرة التحليلية في تفسير الدوافع الإنسانية كما يراها فرويد تكون مدفوعة بفعل حافزين غريزيين، هما حافز الجنس وحافز العدوان، كما انه تطرق إلى مفهوم الدوافع اللاشعورية التي تفسر كثير من أنماط السلوك الإنساني بحيث لا نستطيع ردها لسبب واضح فهنا تظهر مشاعر الكبت الإنساني الذي يعود إلى حالة نفسية وعاطفية تسعى دون الوصول إلى إشباع وتلبية ما يطمح إليه الفرد لعدم توافر الظروف النفسية والمادية المناسبة.

ويمكن تفسير الدافع المعرفي من خلال مفهوم التسامي، الذي من خلاله يحول الفرد رغباته إلى شكل يقبله المجتمع ويرضاه ومن أهم ما توصلت إليه نظرية التحليل النفسي هو ضرورة توافر المناخ النفسي للتعلم، الذي ترفع مستوى الدافعية للتعلم، وتسهم في مساعدة الطالب على تحقيق ذات سوية متوازنة، وتجنب الكثير من السلوكيات الخاطئة كتهديد وعقاب الطلبة المتكرر بدون سبب مما يؤدي إلى ترك انعكاسات سلبية على سلوكه وتحويل جميع رغباته في اللاشعور. كما تسهم هذه النظرية في مساعدة المعلم على تفسير الكثير من أنماط السلوك التي لا يعرف لها أسباب ظاهرة، فيردها إلى عوامل لاشعورية ويحاول مساعدة الطالب على التخلص

منها والتحرر من آثارها السلبية على سلوكه التعلمي ومن ثمَّ تساعده على تحقيق تعلم فعّال (نشواتي، 1984).

الاتجاه الإنساني:

جاء الاتجاه الإنساني كرد فعل للاتجاه التحليلي الذي يرى أن السلوك محكوم بغرائز متعددة كغريزة الحياة والموت، واعتراضاً على الاتجاه السلوكي الذي يرى أن السلوك مدفوع بعوامل التعزيز والحرمان، فيرى ماسلو (Maslow) أن الإنسان كائن محتاج لان يصل إلى وضع من الرضى والاكتفاء التام إلا لفترة قصيرة من الزمن، فالدافعية لدى الإنسان تنمو بشكل هرمي لقضاء حاجات مرتبة من قاعدة الهرم إلى قمته، وأن دافعية الأفراد للسعي نحو تحقيق الحاجات في المستوى الأعلى تتوقف على مدى إشباع الحاجات في المستوى الأدنى، كما أن الحاجات الأربعة الأولى تنتج عن أشياء يفتقر إليها الشخص والتي يسميها بحاجات الحرمان، التي لا يمكن إشباعها إلا من مصادر خارجية، أما الحاجة إلى تحقيق الذات هي حاجة نامية تعزز نمو وتطور الإنسان وليست مجرد سد النقص في حياة الفرد. ولا يمكن إشباعها بشكل كامل، حيث أنه يسعى دائما إلى المزيد لذا تترتب هذه الحاجات وفق سلم هرمي حسب أولويتها على النحو التالي:

1. الحاجات الفسيولوجية: وهي الحاجات الأساسية الممثلة بالطعام والشراب والجنس، فإشباعها يحرر الفرد من سيطرة الحاجات الفسيولوجية التي لم يعد لها تأثير على دافعية الفرد، وإتاحة الفرصة لظهور الحاجات ذات المستوى الأعلى بصورة متداخلة.
2. حاجات الأمن والسلامة: تظهر الحاجة إلى الأمن والطمأنينة من خلال الأعمال التي يؤديها الفرد في حالة وجود مواقف غريبة تهدد أمنهم وسلامتهم.
3. حاجات الحب والانتماء: تتمثل هذه الحاجة في إقامة علاقات الحب والحنان مع الناس والأفراد ذوي الاهتمام في حياة الشخص، وتظهر هذه الحاجة عندما يفتقد الفرد للأصدقاء أو الأشخاص المقربين لديه، فعند إشباعها يؤدي إلى العزلة والشعور بالقلق.

4. حاجات تقدير الذات: تظهر هذه الحاجة من خلال الوضع الاجتماعي الجيد واحترام الآخرين له، ويؤدي إشباعها إلى الشعور بالتميز، أما عدم الإشباع لمثل هذه الحاجة يؤدي إلى الشعور لنقص والدونية والضعف.
5. حاجات تحقيق الذات: تكون في رغبة الفرد في تحقيق أكبر قدر ممكن من الإمكانيات والقدرات التي يتحلى بها والتي تتمثل في تحقيق الأهداف الشخصية والطموحات والمواهب (أبو جادو ،2000).

فالدافع المعرفي يزيد من رغبة الفرد في إشباع الحاجات المرتبطة بالقوة والثقة والجدارة والكفاءة، فعدم إشباعها يشعر الفرد بالضعف والعجز والدونية. فالطالب الذي يشعر بقوته وكفاءته أقدر على التحصيل من الطالب الذي يلازمه شعور الضعف.

الاتجاه المعرفي

إن النظرة المعرفية حول الدافعية تتمركز على العمليات العقلية التي تعمل كمحددات سببية للأحداث، حيث أن استجابة الفرد للمثيرات لا تحدث بصورة تلقائية ولكنها تتحد في ضوء العمليات المعرفية التي يؤديها الفرد اتجاه هذه المثيرات، فالسلوكيات الصادرة عن الفرد ناتجة عن التفسيرات أساسها القصد والتوقعات التي يجريها الفرد اتجاه هذه المثيرات والتي بدورها تؤثر على دافعيته، لذا فإن الاتجاه المعرفي يركز على التوقعات والخطط والاهتمامات التي يسعى الفرد إلى بلوغها من خلال سلوكياته، كما ويفترض الاتجاه المعرفي أن الإنسان بطبيعته مدفوع بحاجة ماسة لفهم بيئته وهذا الفهم سيحفزه للتفاعل مع بيئته والعالم من حوله، محاولاً إحداث تغيير فيهما عن طريق تنظيم سلوكياته (Reeve, 2001).

فالأساس تفسير الدافعية للتعلم من وجهة نظر نشواتي (1984)، تكون من خلال إدراك وواقع السلوك الموجه نحو هدف معين، فالعمليات العقلية للفرد تتأثر كثيراً بأهدافه؛ فجميع النشاطات التعليمية موجهة بالأهداف، كما يراها علماء النفس المعرفيون تتركز على العوامل العقلية والنفسية للمتعلم، فالموقف التعليمي المناسب والظروف النفسية للمتعلم تلعب الدور الأهم في عملية استثارة الدافعية للتعلم.

أسباب تدني الدافع المعرفي:

إن تدني الدافع المعرفي ظاهرة أكاديمية تعليمية تعاني منها جميع المؤسسات التربوية، فهناك عدة أسباب تؤدي إلى تدني الدافع المعرفي لدى الأفراد منها:

الاستعداد للتعلم:

إن الاستعداد للتعلم الحالة التي يكون فيها المتعلم قادرا على تلبية متطلبات المواقف التعليمية، من خلال منظوره المعرفي الاستعداد الخاص به، فيستخدم كافة قدراته ومهاراته لديه، فلكل موقف تعليمي متطلبات ومفاهيم أساسية يجب إتقانها، فعدم توافر مثل هذه المتطلبات يؤدي إلى تدني الدافع المعرفي .

الممارسات الصفية:

وتتضمن الممارسات الصفية جانبين رئيسين هما:

إن سلوك الطلبة يمثل خلفية اجتماعية يتحدد فيها سلوك الطلبة، الذي هو نتاج خصائصهم الشخصية والبيئة الاجتماعية، فالطالب يشكل أحد وحدات هذه البيئة الاجتماعية فلابد من اعتبارها عند فهم سلوكه التحصيلي ودافعتيه المعرفية ومراعاة توافر الجو المناسب المحفز مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة .

ممارسات تتعلق بالمعلمين: المعلم هو العنصر التربوي الهام الذي يتفاعل معه الطلبة أطول الساعات يومهم، فهو يقوم بإحداث التغييرات والتعديلات التي لا يستطيع غيره إحداثها ومن هذه الممارسات: عدم حرص المعلم على التأكد من إتقان التلاميذ للمتطلبات الأساسية للتعلم، وعدم سعيه لمعرفة مستويات الطلبة التحصيلية.

المواد والخبرات التعليمية:

إن غموض الأهداف التي يراد من الطالب تحقيقها وعدم تدرجها، وعدم تناسب مستوى العمل المطلوب تعلمه مع قدرات الطالب وإمكاناته، بالإضافة إلى عدم ارتباط مواضيع التعلم بميول الطالب بالحياة الواقعية، وإهمال التوظيف الفعال للتعلم القبلي المرتبط بالتعلم الحالي، وعدم تنوع الخبرات التعليمية التعليمة، فكل هذه من شأنه أن يؤدي إلى تدني الدافع المعرفي (قطامي، 2010) .

2.2 الدراسات السابقة

تم عرض الدراسات السابقة تبعاً لمتغيرات الدراسة والتسلسل التاريخي من الأقدم للأحدث:

أولاُ: الدراسات السابقة التي تناولت التفكير الناقد:

هدفت دراسة المقدادي (2000) إلى استقصاء أثر برنامج تعليم التفكير الناقد على تطوير الخصائص الإبداعية وتقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر في محافظة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (75) طالبا وأظهرت النتائج الأثر الواضح لبرنامج التفكير الناقد على تطوير الخصائص الإبداعية وتقدير الذات لدى الطلبة في عمان.

وهدفت دراسة سرحان (2000) التعرف إلى مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بحل المشكلات والمستوى الدراسي، والجنس، تكونت عينتها من (199) طالبة وطالبة طبق عليهم مقياس حل المشكلات، واختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين أفراد العينة في مستوى مهارات التفكير الناقد حيث توزعوا على ثلاثة مستويات، إذ شكل المستوى المرتفع ما نسبته (17.4%)، المستوى المتوسط شكل (69.2%)، في حين شكل المستوى المنخفض (13.4%)، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة في متغير الجنس في مهارات التفكير الناقد الكلية والفرعية.

أما دراسة رولاند (Ruland (2000 فقد هدفت إلى التعرف على المعرفة بين عناصر البيئة الصفية وبين نمو القدرة على التفكير الناقد، تألفت عينة الدراسة من (342) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى في كلية الفنون في مدينة نيويورك، وتم استخدام اختبار واطسن – جليسر (Watson-Gleser) كمقياس قبلي في بداية الفصل الدراسي، حيث درست عينة الدراسة أربعة مساقات تم تصميمها بطريقة جدلية؛ بهدف زيادة القدرة على التفكير الناقد، ثم جرى استخدام المقياس البعدي على عينة الدراسة، وأظهرت النتائج أن العناصر في البيئة الصفية متنبئٌ قوي لزيادة القدرة في التفكير الناقد.

وأجرى تمبل Temple (2000) دراسة لاختبار فاعلية مشروع القراءة والكتابة للتفكير الناقد Reading and writing for critical thinking (RWCT) الذي تم تطويره عام (1997) وقد اشترك في تطبيق المشروع (15000) معلمٍ من المرحلة الأساسية الدنيا في عشرين دولة في أوروبا وآسيا، وقد استغرق تطبيق المشروع لمدة (12–15) شهراً. وقد استخدم تمبل مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية – التعلمية، مثل التنبؤ، واختبار الفرضيات، والكشف عن المعرفة السابقة، وتشجيع المناقشة بين الطلبة، والكتابة للتعلم، وطرق الاستجابة، والتعلم التعاوني. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تغيرات لاحظها المعلمون لدى الطلبة ووجود متعة كبيرة نحو التعلم والتواصل بين الطلبة في غرفة الصف، واستخدام الطلبة للتفكير الإبداعي والتفكير عالي الرتبة، ومنح الطلبة فرصاً أكبر للتعلم الذاتي والتعلم التعاوني، والاستجابات المتعددة للأسئلة.

وقامت العبدلات (2003) بدراسة هدفت استقصاء أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر، حيث تكونت عينة الدراسة من (112) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية تكونت من (50) طالباً وطالبة، والأخرى ضابطة تكونت من (62) طالباً وطالبة. إذ تم إعداد البرنامج التدريبي بشكل مستقل عن المواد الدراسية تناول مشكلات حياتية تتسم بالواقع، وطبق على أفراد المجموعة التجريبية، ولقياس فاعلية البرنامج التدريبي تم تطبيق اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد كمقياس قبلي وبعدي لأفراد المجموعة التجريبية والضابطة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة لصالح أفراد المجموعة التجريبية على اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، ولم تظهر فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الجنس والتفاعل بين الجنس والمجموعة.

وقامت الربضي (2004) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن تلك المهارات ودرجة ممارستهم لها، ومن ثم بناء برنامج تدريبي لتنمية تلك المهارات، تكونت عينة الدراسة من (84) معلماً ومعلمة يعلمون مباحث الدراسات الاجتماعية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار كاليفورنيا لقياس

مهارات التفكير الناقد نموذج (2000)، (California Critical Thinking Skills, 2000)، كما طورت الربضي أداة ملاحظة لمعلمي الدراسات الاجتماعية تكونت من (25) مهارة فرعية موزعة على مهارات التفكير الناقد الخمس، وبينت نتائج الدراسة أن درجة اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد منخفضة بشكل عام، حيث بلغت النسبة (37%) بمتوسط حسابي بلغ (12.60)، كما أظهرت الدراسة أن درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد منخفضة أيضاً، وهي مرتبة تنازليا على النحو الآتي: مهارة التحليل، فمهارة الاستقراء، فمهارة الاستنتاج، فمهارة الاستدلال، وأخيراً مهارة التقييم، وكان للبرنامج التدريبي أثر إيجابي في إكساب أفراد العينة مهارات التفكير الناقد حيث بلغت نسبة الاكتساب لديهم (72.9%) بمتوسط حسابي بلغ (24.78).

كما هدفت دراسة السليتي (2006) إلى تقصي أثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية في تنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، واتجاههم نحو القراءة، وتكونت عينة الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي الذين يدرسون في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة البالغ عددهم (1791) طالبا، وقد أظهرت الدراسة وجود اثر لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الناقد في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية لصالح الإناث .

كما بين العبسي (2009) أثر استخدام الطريقة السقراطية في تدريس الهندسة على التحصيل الرياضي والتفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية في وكالة الغوث في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (54) طالباً وطالبة، حيث طبق الباحث اختبار التحصيل واختبار التفكير الناقد، وقد أظهرت الدراسة نتيجة مفادها توجد فروق بين اختبار التحصيل واختبار التفكير الناقد تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً: الدراسات التي تناولت الدافع المعرفي:

دراسة الخليفي (2000) هدفت إلى إيجاد علاقة مهارات التعلم و الدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية في جامعة قطر وتكونت العينة من (302) طالبة من التخصصات العلمية والأدبية بكلية التربية . حيث توصلت إلى أن هناك علاقة دالة و موجبة بين التحصيل الدراسي ومهارات انتقاء الأفكار الأساسية وبين الدافع المعرفي لدى طلبة الكلية.

كما وأجرى شقورة (2002) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الدافع المعرفي والاتجاه نحو مهنة التمريض والتوافق الدراسي لدى طلبة كليات التمريض في محافظات غزة . وقد أجريت الدراسة على عينة بلغت (218) طالبا وطالبة من كلية فلسطين للتمريض، وقد أظهرت الدراسة وجود علاقة دالة إحصائيا بين الدافع المعرفي والاتجاه نحو مهنة التمريض والتوافق الدراسي، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيا في البعد الخاص بالعلاقة بالمدرس.

أما دراسة (نوري، 2004) هدفت إلى بناء مقياس للدافع المعرفي وتطبيقه على عينة من طلبة جامعة الموصل للتعرف على مستوى الدافع المعرفي، وبلغت عينة الدراسة (960) طالبا وطالبة اختاروا بالطريقة العشوائية، أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي ظهور مستوى مرتفع للدافع المعرفي لدى طلبة جامعة الموصل بشكل عام.

ودراسة (عزاوي، 2008) هدفت الدراسة التعرف على مستوى فاعلية الذات والدافع المعرفي لدى مدرسي المرحلة الثانوية في الموصل وكذلك التعرف على أثر متغيرات الجنس وعدد سنوات الخبرة في الدافع المعرفي وفاعلية الذات، طبقت الدراسة على عينة بلغت (940) طالبا وطالبة، ومن أهم النتائج فيما يخص الدافع المعرفي ظهور مستوى مرتفع للدافع المعرفي لدى أفراد العينة، ولم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية في متغير عدد سنوات الخبرة في الدافع المعرفي لدى أفراد العينة.

كما أجرى(بني إياد، 2010) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الدافع المعرفي لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة الموصل، حيث تكونت عينة الدراسة من 126من طالب وطالبة وتم تطبيق الأداة عليهم فأظهرت نتائج الدراسة ظهور مستوى مرتفع من الدافع المعرفي لدى طلبة كلية التربية الأساسية، وجود اثر

لمتغير التخصص الدراسي على الدافع المعرفي ولصالح التخصص العلمي، أما متغير الجنس فلم يكن له اثر على الدافع المعرفي لدى الطلبة من الذكور والإناث، كما أوصت الدراسة ضرورة مساهمة الجهات التربوية في عملية استثمار الدافع المعرفي لدى الطلبة والوصول إلى التقدم العلمي والدراسي وحالات التفوق والإبداع في مجال العلم والمعرفة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية نلاحظ ما يلي:

عدم وجود دراسات تناولت التفكير الناقد وعلاقته بالدافع المعرفي في حدود علم الباحثة، إذ لم تحظ بالقدر الكافي من الدراسة والبحث وما زالت موضع تساؤل سواء على الصعيد العالمي أو العربي، تباينت الدراسات السابقة التي تناولت التفكير الناقد والدافع المعرفي من حيث هدفها بنقص الدراسات التي تناولت التفكير الناقد هدفت إلى معرفة أثر برامج معينة في تنميته التفكير الناقد كدراسة السليتي (2006)، ودراسة المقدادي (2000)، ودراسة العبدلات(2003)، ودراسة الربضي (2004)، بينما هدفت دراسات أخرى إلى التعرف على التفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات كدراسة السرحان (2000)، ودراسة رولاند (Ruland ,2000) كما أن معظم الدراسات الخاصة بالدافع المعرفي إلى التعرف على الدافع المعرفي وعلاقته ببعض المتغيرات كدراسة عزاوي (2008) ودراسة شقورة (2002)، كما أجريت الدراسات السابقة في بيئات متنوعة، حيث أجريت دراسة السليتي (2006)، ودراسة العبسي(2009)، ودراسة المقدادي (2000) في الأردن، بينما أجريت دراسة سرحان (2000)، ودراسة شقورة (2002) في فلسطين، أما دراسة نوري(2004)، ودراسة عزاوي (2008) أجريت في المملكة العربية السعودية، اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها في حجم العينات ونوعها، فمنها من أجرى الدراسة على الذكور والإناث كما هو الحال في جميع الدراسات السابقة . وفئات مختلفة من الشباب من مستويات عمرية ومهنية وتعليمية مختلفة تتراوح الفئة العمرية من 15– 25 سنة، وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات

السابقة إنها ربطت لأول مرة في حدود علم الباحثة بين التفكير الناقد والدافع المعرفي، كما إن عينة الدراسة طلاب جامعة مؤتة.

الفصل الثالث
المنهجية والتصميم

يهدف هذا الفصل إلى تقديم عرضا مفصلا لإجراءات الدراسة متمثلاً في توضيح المنهج المستخدم والعينة وكيفية اختيارها، والأدوات المستخدمة من حيث وصف الأدوات وطرق حساب الصدق والثبات، ثم خطوات إجراء الدراسة وأخيراً الأساليب الإحصائية المستخدمة.

1.3 منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي في هذه الدراسة لملائمته لأهدافها.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة مؤتة في الجناح المدني والبالغ عددهم (17296) طالباً وطالبة منهم (8678) طالباً و(8618) طالبة، حسب إحصائيات القبول والتسجيل بالجامعة للعام الجامعي (2016/2015)، والجدول(1) يبن توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب النوع الاجتماعي والتخصص حيث تشمل التخصصات العلمية (العلوم، الهندسة، العلوم الزراعية، التمريض، الطب، العلوم الصيدلانية) والتخصصات الإنسانية (الآداب، الشريعة، الحقوق، العلوم التربوية، علوم الرياضة، العلوم الاجتماعية، إدارة الأعمال).

جدول(1)

توزيع مجتمع الدراسة حسب النوع الاجتماعي والتخصص

	علمية	إنسانية	المجموع	النسبة المئوية
ذكور	3632	5046	8678	%50.2
إناث	3402	5216	8618	%49.8
المجموع	7034	10262	17296	–
النسبة المئوية	%40.7	%59.3	–	%100

3.3 عينة الدراسة

تم اختيار العينة على أساس العينة العشوائية الطبقية على مراحل من مجتمع الدراسة حسب التخصص، حيث تم توزيع (860) نسخة من المقياس بنسبة (5%) تقريباً من مجتمع الدراسة لكل من الجنسين، وتبين فقدان (15) نسخة لم يتم استرجاعها و(11) نسخة غير صالحة للتحليل لعدم اكتمال البيانات، وبهذا بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (834) طالباً وطالبة شكلوا ما نسبته (4.8%) من مجتمع الدراسة، والجدول(2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي والتخصص:

جدول(2)

توزيع عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي والتخصص

	علمية	إنسانية	المجموع
ذكور	198	232	430
إناث	148	256	404
المجموع	346	488	834

4.3 أدوات الدراسة

لجمع البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأدوات التالية:

أولا: اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد: تم استخدام اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (California Critical Thinking Skills Test (CCTST), 2000) والذي طورته (العبدلات، 2003) على البيئة الأردنية، والذي استخدمه (مرعي ونوفل، 2007)، والمكون من(34) فقرة ذات تدريج ثنائي، ويتضمن الاختبار خمسة مهارات فرعية هي:

1- مهارة التحليل: وتمثلها (6) فقرات وتشمل الفقرات: (3،6،7،11،13،18).

2- مهارة التقويم: وتمثلها (6) فقرات وتشمل الفقرات: (22،24،31،32،33،34).

3- مهارة الاستدلال:وتمثلها (12) فقرة وتشمل الفقرات:
(4،1،5،10،12،20،21،26،27،28،29،30).

4- مهارة الاستنتاج: وتمثلها (4) فقرات وتشمل الفقرات: (9،15،14،23).

5- مهارة الاستقراء: وتمثلها (6) فقرات وتشمل الفقرات: (2،8،16،17،19،25).

صدق اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد

قام (مرعي ونوفل، 2007) بالتحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على متخصصين، وتم إجراء بعض التعديلات لبعض الفقرات من حيث دقة الترجمة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، كما تم إجراء بعض التعديلات على الصياغة اللغوية لبعض الفقرات التي تتسم بالغموض. وبذلك حافظ الاختبار على عدد فقراته المكونة من (34) فقرة موزعة على المهارات الخمس للتفكير الناقد.

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من دلالات صدق المقياس بطريقتين: الأولى باستخدام صدق المحكمين من خلال عرض المقياس على(10) من الأساتذة المتخصصين في علم النفس والقياس والتقويم وأساليب تدريس اللغة العربية، ويظهر ملحق (د) أسماء المحكمين وتخصصاتهم، حيث لم يتم حذف أي فقرة. كما تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة على البعد الذي تنتمي إليه على عينة استطلاعية بلغت(53) طالباً

وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من داخل المجتمع ومن خارج عينة الدراسة، والجدول(3) يبين معاملات الارتباط:

جدول(3)

صدق البناء الداخلي لاختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد

المهارة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	المهارة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	المهارة	رقم الفقرة	معامل الارتباط
التحليل	1	.750**	الاستدلال	1	.650**	الاستنتاج	1	.743**
	2	.737**		2	.547**		2	.706**
	3	.672**		3	.576**		3	.731**
	4	.602**		4	.644**		4	.734**
	5	.657**		5	.529**	الاستقراء	1	.700**
	6	.503**		6	.539**		2	.686**
التقويم	1	.795**		7	.610**		3	.686**
	2	.619**		8	.527**		4	.706**
	3	.600**		9	.519**		5	.553**
	4	.732**		10	.485**		6	.631**
	5	.666**		11	.524**			
	6	.676**		12	.509**			

* تعني دالة عند مستوى الدلالة(α≤0.05)

** تعني دالة عند مستوى الدلالة(α≤0.01)

تشير النتائج في الجدول(3) بأن معاملات الارتباط تراوحت بين (0.485) و(0.795)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤0.01).

ثبات اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد

قام (مرعي ونوفل، 2007) بالتحقق من ثبات الاختبار بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار بفترة زمنية قدرها أسبوعان بين التطبيقين وعلى عينة (25) طالباً وطالبة من خارج عينة البحث (جامعة الإسراء) بحساب معامل ارتباط بيرسون وبلغ للكلي(0.86) وتراوح بين (0.73–0.88) للمهارات.

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من دلالات ثبات المقياس بطريقتين: الأولى باستخدام ثبات الإعادة (Test Retest)، حيث طبق المقياس على عينة استطلاعية تم اختيارها عشوائياً، من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمعها بلغت (53) طالب

وطالبة، ثم رصدت درجات الطلاب عليه، ثم إعادة تطبيقه على نفس أفراد العينة الاستطلاعية بعد(17) يوماً من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على المقياس بين مرتي التطبيق، وتم أيضاً حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي على ذات العينة الاستطلاعية، والجدول(4) يبين معاملات ثبات المقياس:

جدول(4)

معاملات ثبات اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد

البعد	الإعادة	كرونباخ ألفا
التحليل	0.77	0.75
التقويم	0.75	0.77
الاستدلال	0.81	0.80
الاستنتاج	0.72	0.71
الاستقراء	0.72	0.74
الكلي	0.83	0.88

تصحيح اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد

يتكون اختبار كاليفورنيا من (34) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وكل فقرة لها بدائل أربعة وبعض الفقرات لها بدائل خمسة، بواقع علامة واحدة لكل إجابة صحيحة، ودرجة صفر للإجابة الخاطئة، كما في الملحق (ج)، وبذلك تراوحت العلامة الكلية للاختبار من (صفر– 34) درجة.

ثانياً: مقياس الدافع المعرفي: تم استخدام مقياس (بني إياد، 2010) والمكون من (40) فقرة.

صدق مقياس الدافع المعرفي

قام (بني إياد، 2010) بالتحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على لجنة من المحكمين في التربية وعلم النفس بجامعة الموصل عددهم (7) محكمين، وتم الحذف والتعديل في صياغة فقرات المقياس في ضوء توجيهاتهم وملاحظاتهم.

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من دلالات صدق المقياس بطريقتين: الأولى باستخدام صدق المحكمين من خلال عرض المقياس على(10) من أساتذة الجامعات الأردنية المتخصصين في علم النفس والقياس والتقويم وأساليب اللغة العربية، وتم التعديل على المقياس في ضوء مقترحاتهم وآرائهم، وبنسبة اتفاق (80%) للبقاء على الفقرة. أما الطريقة الثانية فتم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق الاتساق الداخلي بحساب الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على المقياس وذلك على العينة الاستطلاعية (ن=53)، والجدول(5) يبين معاملات الارتباط:

جدول(5)

صدق البناء الداخلي لمقياس الدافع المعرفي

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.426**	11	.345*	21	.411**	31	.545**
2	.381**	12	.479**	22	.343*	32	.463**
3	.369**	13	.431**	23	.319*	33	.308*
4	.420**	14	.438**	24	.327*	34	.476**
5	.311*	15	.538**	25	.419**	35	.422**
6	.574**	16	.507**	26	.380**	36	.320*
7	.347*	17	.429**	27	.392**	37	.406**
8	.400**	18	.326*	28	.320*	38	.429**
9	.437**	**19**	.338*	29	.545**	39	.359**
10	.368**	20	.518**	30	.330*	40	.319*

* تعني دالة عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)

** تعني دالة عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.01$)

تشير النتائج في الجدول(5) بأن معاملات الارتباط تراوحت بين (0.311) و(0.574)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

ثبات مقياس الدافع المعرفي

قام (بني إياد، 2010) بالتحقق من دلالات ثبات المقياس باستخدام ثبات الإعادة (Test Retest)، وبفاصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيقين، وذلك على عينة بلغت (30) طالباً وطالبة، وبلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة (0.81).

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من دلالات ثبات المقياس بطريقتين: الأولى باستخدام ثبات الإعادة (Test Retest)، حيث طبق المقياس على العينة الاستطلاعية (ن=53)، ثم رصدت درجات الطلاب عليه، ثم إعادة تطبيقه على نفس أفراد العينة الاستطلاعية بعد(17) يوماً من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على المقياس بين مرتي التطبيق، وبلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة (0.82)، وتم أيضاً حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي على ذات العينة الاستطلاعية، وبلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة (0.87).

تصحيح مقياس الدافع المعرفي

تتم الاستجابة على المقياس عن طريق سلم ليكرت الخماسي (تنطبق علي بدرجة كبيرة جداً، تنطبق علي بدرجة كبيرة، تنطبق علي بدرجة متوسطة، تنطبق علي بدرجة قليلة، لا تنطبق علي)، وتعطى الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وتكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها على المقياس (200) وأدنى درجة (40)، ويتم الحكم على المستوى بالاعتماد على المعيار التالي:

المتوسط الحسابي	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
أكثر من 3.66	مرتفع
أكثر من 2.33–3.66	متوسط
1–2.33	منخفض

5.3 إجراءات تطبيق الدراسة

1. تم الحصول على مقاييس الدراسة، ثم تم التأكد من دلالات صدقهما وثباتهما.
2. تم الحصول على الموافقات لتطبيق الدراسة من الجهات المختصة.
3. تم تطبيق المقياسين المستخدمين في الدراسة على عينة الدراسة على شكل شعب، وبحضور الباحثة لتوزيع المقاييس، وقراءة التعليمات وتوضيحها، وللإجابة عن استفسارات الطلبة فيما يخص فقرات المقاييس المستخدمة في الدراسة، وتوضيح الهدف من الدراسة وأن إجاباتهم سوف تعامل بسرية تامة وان هذه المعلومات سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.
4. تفريغ البيانات على برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) واستخراج النتائج ومناقشتها للخروج بالتوصيات المناسبة.
5. علما بأن المتوسط الحسابي المقبول تربويا 80% .

6.3 المعالجات الإحصائية

تم استخدام الإحصائيات التالية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

2- معامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتعدد.

3- تحليل التباين الثنائي (Tow Way ANOVA).

الفصل الرابع
عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

1.4 عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤتة؟

للإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (6) يبين ذلك:

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤتة

المهارة	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي المقبول تربوياً80%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
التحليل	6	4.8	2.61	1.57	2	دون المستوى
التقويم	6	4.8	1.98	1.21	4	دون المستوى
الاستدلال	12	9.6	5.86	2.74	1	دون المستوى
الاستنتاج	4	3.2	1.20	.87	5	دون المستوى
الاستقراء	6	4.8	2.06	1.62	3	دون المستوى
الكلي	34	27.2	13.71	5.74	-	دون المستوى

يلاحظ من خلال الجدول (6) أن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤتة جاء دون المستوى المقبول وبمتوسط حسابي (13.71) وانحراف معياري (5.74)، وقد جاءت مهارة (الاستدلال) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (5.86) وانحراف معياري (2.74)، بينما جاءت بقية المهارات الفرعية الأخرى (التحليل، الاستقراء، التقويم، الاستنتاج) دون المستوى المقبول، حيث جاءت مهارة الاستنتاج في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.20) وانحراف معياري (0.87).

أشارت النتيجة إلى أن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤتة جاء دون المستوى المقبول وقد يعود السبب إلى عدم تصميم المناهج المدرسية –ما درسه سابقاً– والجامعية تصميماً يشجع على التفكير الناقد، ووجود قصور في المناهج الدراسية الأساسية والإثرائية بكل مكوناتها، وعدم استخدام المدرسين للتفكير الناقد، ناهيك عن صعوبة امتلاك مهارات التفكر الناقد وممارستها. كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى وجود ضعف لدى الطلبة في الحكم بشكل موضوعي على صحة نتائج بناءً على بيانات معينة ومعلومات معطاة سلفا، وفي تحليل المواقف والمشكلات للوصول إلى استنتاجات معينة.

كما قد يعزى ذلك إلى وجود نقص في خبرات الطلبة، وعدم ممارستهم لمثل هذا النوع من التفكير وتعودهم عليه، بالإضافة إلى نقص في ما يمتلكونه من قواعد معرفية، وعدم قدرتهم – في هذه المرحلة الدراسية– على استخلاص النتيجة من جملة الحقائق المقدمة، لذا جاءت مهارة الاستنتاج في المرتبة الأخيرة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سرحان (2000) والتي أشارت إلى أن غالبية أفراد العينة كانوا في المستوى المتوسط بنسبة (69.2%) لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية.

وقد يعزى السبب في أن مهارة الاستدلال قد جاءت في المرتبة الأولى إلى أن هذه المهارة تتناول عمليات توليد الحجج والافتراضات والبحث عن الأدلة والتعرف إلى السبب والنتيجة وكلها عمليات يمارسها الأفراد في الحياة بالإضافة إلى ممارستها إلى حد كبير في المدارس والجامعات. إما بالنسبة لحلول مهارة الاستنتاج في المرتبة الخامسة الأخيرة فقد يعزى إلى أن هذه المهارة تتضمن عمليات مثل استخلاص النتائج المنطقية من العلاقات وخلق جدل أو نقاش بخطوات منطقية وفحص الدليل وتخمين البدائل وكل هذه العمليات ليست سهلة على المتعلمين ونادراً ما تمارس في الحياة، ومن غير المتوقع أن يمتلك الطلبة القدرة على إجراء هذه العمليات والتدرب عليها.

وتتدرج بقية المهارات: التحليل (المرتبة الثانية) والاستقراء (المرتبة الثالثة) والتقويم (المرتبة الرابعة) في الصعوبة. وتأتي الصعوبة من العمليات العقلية التي

تشتمل عليها كل مهارة، فمهارة الاستقراء تتضمن الدلالات والأحكام التي يصدرها الشخص بعد الرجوع إلى موقف أو حدث ما، ومهارة التحليل تتضمن عمليات فحص الآراء واكتشاف الحجج وتحليلها، ومهارة التقييم تشتمل على تقييم الادعاءات والحجج. وتأتي الصعوبة أيضاً من ضعف ممارسة الفرد لهذه العمليات في الحياة، ومن ضعف امتلاك الطلبة لهذه العمليات واستخدامها في المواقف التعليمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($0.05 \geq \alpha$) بين مهارات التفكير الناقد والدافع المعرفي لدى طلبة جامعة مؤتة؟

للإجابة عن السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون كما في الجدول(7):

جدول (7)

معاملات ارتباط بيرسون بين مهارات التفكير الناقد والدافع المعرفي لدى طلبة جامعة مؤتة

المهارة		الدافع المعرفي
التحليل	معامل الارتباط	.276**
	الدلالة	.000
التقويم	معامل الارتباط	.257**
	الدلالة	.000
الاستدلال	معامل الارتباط	.294**
	الدلالة	.000
الاستنتاج	معامل الارتباط	.265**
	الدلالة	.000
الاستقراء	معامل الارتباط	.311**
	الدلالة	.000
الكلي	معامل الارتباط	.399**
	الدلالة	.000

* تعني دالة عند مستوى الدلالة($0.05 \geq \alpha$)

** تعني دالة عند مستوى الدلالة($0.01 \geq \alpha$)

يتبين من الجدول (7) وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α≤0.05) بين مستوى التفكير الناقد ومهاراته الفرعية والدافع المعرفي لدى طلبة جامعة مؤتة، بمعامل ارتباط بلغ (0.399) بين التفكير الناقد والدافع المعرفي.

كما تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression) بين درجات الطلبة على مهارات اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ودرجاتهم على مقياس الدافع المعرفي والجدول(8) يبين ذلك:

جدول(8)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression) بين درجات الطلبة على أبعاد مقياس مهارات التفكير الناقد ودرجاتهم على مقياس الدافع المعرفي

البعد	معامل الارتباط	معامل التحديد R^2	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمةt المحسوبة	مستوى دلالة t
الثابت			126.608	.844		150.036	.000**
التحليل			.706	.230	.112	3.065	.002**
التقويم			.767	.296	.094	2.594	.010**
الاستدلال	0.402	0.162	.486	.133	.135	3.658	.000**
الاستنتاج			1.070	.413	.095	2.589	.010**
الاستقراء			.816	.236	.134	3.454	.001**

** دالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤0.01)

يتبين من الجدول(8) بأن مهارات التفكير الناقد قد فسرت مجتمعة ما مقداره (16.2%) من التباين الكلي في الدافع المعرفي لدى طلبة جامعة مؤتة، كما تبين وجود أثر لجميع المهارات.

وقد يعزى ذلك إلى أن قدرة الفرد على التقويم بالاستناد إلى عمليات الذاكرة والفهم والاستنتاج، والتفكير التأملي المنطقي من خلال التركيز على ما يعتقد به الفرد أو يقوم بأدائه واتخاذه قراراً بشأن ما يصدقه أو يؤمن به أو يفعله، ومعرفة طرق البحث المنطقي التي تساعد الوصول إلى نتائج سليمة واختبار صحة النتائج وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية، الأمر الذي يولد لديه الرغبة في الفهم والمعرفة وإتقان تلقي

المعلومات وحل المشكلات، كما ينعكس على حاجته للمعرفة والرغبة في فهم الأحداث وتحليلها وتعميمها، والميل إلى التصحيح والنقد والبحث عن المسببات.

أما بالنسبة لتفسير التفكير الناقد فقط لما نسبته (16.2%) من التباين الكلي في الدافع المعرفي، أي أن ما مقداره (83.8%) تفسره عوامل أخرى، فقد يعزى ذلك إلى أن الدافع المعرفي يتأثر بمتغيرات وعوامل أخرى غير الدافعية كالبيئة الصفية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($0.05 \geq \alpha$) في مستوى التفكير الناقد ومهاراته لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى للنوع الاجتماعي والتخصص والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لمستوى التفكير الناقد ومهاراته لدى طلبة جامعة مؤتة تبعاً للنوع الاجتماعي والتخصص كما في الجدول(9):

جدول(9)

المتوسطات الحسابية لمستوى التفكير الناقد ومهاراته لدى طلبة جامعة مؤتة تبعاً للنوع الاجتماعي والتخصص

البعد	النوع الاجتماعي	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
تحليل	ذكور	علمية	2.8384	1.65690	198
		إنسانية	2.5431	1.53116	232
		المجموع	2.6791	1.59524	430
	إناث	علمية	2.7027	1.63074	148
		إنسانية	2.4375	1.48588	256
		المجموع	2.5347	1.54383	404
تقويم	ذكور	علمية	2.1263	1.20457	198
		إنسانية	1.9871	1.20058	232
		المجموع	2.0512	1.20302	430
	إناث	علمية	2.1284	1.28455	148
		إنسانية	1.7656	1.17145	256
		المجموع	1.8985	1.22509	404

استدلال	ذكور	علمية	6.1919	2.90868	198
		إنسانية	5.8017	2.68947	232
		المجموع	5.9814	2.79604	430
	إناث	علمية	6.0743	2.59275	148
		إنسانية	5.5391	2.73080	256
		المجموع	5.7351	2.69024	404
الاستنتاج	ذكور	علمية	1.2778	.91719	198
		إنسانية	1.0948	.84749	232
		المجموع	1.1791	.88396	430
	إناث	علمية	1.3311	.96460	148
		إنسانية	1.1641	.80953	256
		المجموع	1.2252	.87210	404
الاستقراء	ذكور	علمية	2.1768	1.73763	198
		إنسانية	2.0560	1.55181	232
		المجموع	2.1116	1.63915	430
	إناث	علمية	2.2365	1.68370	148
		إنسانية	1.8711	1.54761	256
		المجموع	2.0050	1.60643	404
الكلي	ذكور	علمية	14.6111	6.02914	198
		إنسانية	13.4828	5.49456	232
		المجموع	14.0023	5.76764	430
	إناث	علمية	14.4730	5.65979	148
		إنسانية	12.7773	5.65419	256
		المجموع	13.3985	5.70813	404

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى التفكير الناقد ومهاراته لدى طلبة جامعة مؤتة تبعاً للنوع الاجتماعي والتخصص، ولمعرفة دلالة تلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Tow Way ANOVA) كما في الجدول(10):

جدول(10)

تحليل التباين الثنائي (Tow Way ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى التفكير الناقد ومهاراته لدى طلبة جامعة مؤتة تبعاً للنوع الاجتماعي والتخصص والتفاعل بينهما

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
	النوع الاجتماعي	2.907	1	2.907	1.185	.277
	التخصص	15.688	1	15.688	6.395	**.012
تحليل	النوع* التخصص	.045	1	.045	.018	.892
	الخطأ	2036.316	830	2.453		
	الكلي	2056.571	833			
	النوع الاجتماعي	2.402	1	2.402	1.646	.200
	التخصص	12.583	1	12.583	8.622	**.003
تقويم	النوع* التخصص	2.496	1	2.496	1.710	.191
	الخطأ	1211.303	830	1.459		
	الكلي	1230.567	833			
	النوع الاجتماعي	7.221	1	7.221	.962	.327
	التخصص	42.773	1	42.773	5.701	**.017
استدلال	النوع* التخصص	1.051	1	1.051	.140	.708
	الخطأ	6227.378	830	7.503		
	الكلي	6283.143	833			
	النوع الاجتماعي	.750	1	.750	.979	.323
	التخصص	6.117	1	6.117	7.988	**.005
استنتاج	النوع* التخصص	.013	1	.013	.017	.898
	الخطأ	635.522	830	.766		
	الكلي	642.158	833			
استقراء	النوع الاجتماعي	.783	1	.783	.298	.585
	التخصص	11.802	1	11.802	4.496	*.034

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
	النوع* التخصص	2.989	1	2.989	1.139	.286
	الخطأ	2178.554	830	2.625		
	الكلي	2195.002	833			
	النوع الاجتماعي	35.537	1	35.537	1.093	.296
التفكير	التخصص	398.269	1	398.269	12.245	**.000
الناقد	النوع* التخصص	16.071	1	16.071	.494	.482
الكلي	الخطأ	26996.187	830	32.526		
	الكلي	27477.779	833			

* دالة عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)

** دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.01 \geq \alpha$)

يظهر من الجدول(10) عدم وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى التفكير الناقد ومهاراته لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى للنوع الاجتماعي، حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة للكلي =(1.093)، وبالنسبة للمهارات الفرعية (التحليل، التقويم، الاستدلال، الاستنتاج، الاستقراء) كانت قيم (ف) المحسوبة=(1.185، 1.646، 0.962، 0.979، 0.298) على الترتيب، ويظهر من الجدول وجود فروق ذات دلاله تعزى للتخصص حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة للكلي =(12.245)، وبالنسبة للمهارات الفرعية (التحليل، التقويم، الاستدلال، الاستنتاج، الاستقراء) كانت قيم (ف) المحسوبة=(6.395، 8.622، 5.701، 7.988، 4.496) على الترتيب، ومن خلال المتوسطات الحسابية في الجدول(9) يلاحظ بأن الفروق تعود لصالح التخصصات العلمية، كما لم تظهر النتائج وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى التفكير الناقد ومهاراته لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى للتفاعل بين النوع الاجتماعي والتخصص.

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى التفكير الناقد ومهاراته لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى للنوع الاجتماعي، وقد يعزى السبب في ذلك إلى التعليم والمناهج، فكلا الجنسين يتعرضان إلى نفس طرق وأساليب التدريس،

بالإضافة إلى تشابه المناهج التي يدرسونها، كما أنهما يعيشان في بيئة اجتماعية وأسرية متشابهة تقريباً في أساليب التنشئة والتربية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سرحان (2000) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة في مهارات التفكير الناقد الكلية والفرعية تعزى لمتغير الجنس.

أشارت النتائج إلى تفوق طلبة التخصصات العلمية على الأدبية في مستوى التفكير الناقد ومهاراته، وقد يعزى ذلك إلى أن طلبة التخصص العلمي يميلون إلى توظيف التفكير العلمي المنطقي في تفكيرهم وفي دراستهم، إضافة إلى ذلك فإن أبحاث الدماغ تشير إلى أن مثل هؤلاء الطلبة هم من ذوي السيطرة الدماغية اليسرى، حيث يميلون إلى التفكير المنطقي التجريدي، وتفكير الخطوة تلو الخطوة، وإلى التفكير التقاربي، والدماغ الأيسر يمثل جوهر التفكير المنطقي، والتفكير المنطقي تفكير يستند إلى النقد. كما قد يعزى إلى أنهم أكثر منطقية في التفكير وأكثر قدرة على نقل القواعد المنطقية إلى المواقف الحياتية، أكثر قدرة على تحليل المواقف والمشكلات ورؤية التفاصيل المتعلقة بها. ويمكن أن يعود السبب إلى أن طبيعة الدراسة العلمية تحتاج إلى درجة عالية من الفهم والابتكار والتطبيق والتحليل وربط العلاقة بين عناصر المادة التعليمية وهذا يحتاج إلى جهد أكبر، في حين تتطلب الدراسات الإنسانية غالباً مهارة التذكر وهي العملية الأولى في المجال المعرفي (مرعي ونوفل،2007).

2.4 التوصيات

1- زيادة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة وخاصة طلبة الدراسات الإنسانية من خلال تضمين الخطط الدراسة لمساقات وموضوعات تستهدف تعليم التفكير بشكل عام، أو التفكير الناقد بشكل خاص.

2-إعداد برامج تدريبية لطلبة الجامعة تستهدف تدريبهم على استخدام وامتلاك مهارات التفكير الناقد لغرض رفع الدافع المعرفي لديهم وبالتالي رفع المعدلات التراكمية.

3-إجراء دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس أهمية التفكير الناقد وممارسة مهاراته المختلفة وكيفية تنميتها.

4-القيام بإجراء بحوث تتناول متغيري البحث الحالي على مراحل تعليمية أخرى.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، مجدي عزيز.(2005).**التفكير من منظور تربوي**. تعريفه، طبيعته، مهارته، تنميته، أنماطه، القاهرة: عالم الكتب للتوزيع والنشر والطباعة.

أبو جادو، صالح محمد علي .(2000).**علم النفس التربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع :عمان.

أبو حطب، آمال صادق.(1996).**علم النفس التربوي**، دار المعرفة للنشر والتوزيع : عمان .

بني إياد، يحيى محمد.(2010).**قياس الدافع المعرفي لدى طلبة كلية التربية الأساسية، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، جامعة الموصل، مجلد9، العدد(3).

توق، محي الدين و عدس، عبد الرحمن. (2002). **أساسيات علم النفس التربوي، جون وايلي وأولاده**، دار النشر للطباعة العربية: لندن.

جروان، فتحي عبد الرحمن .(1999) . **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، دار الكتاب الجامعي : العين، الإمارات .

حبيب، مجدي.(2003).**اتجاهات حديثة في تعليم التفكير (استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة)**، دار الفكر العربي: القاهرة.

حسن، إبراهيم.(2007).**اتجاهات الجامعة نحو اختصاصاتهم وعلاقتها بالانجاز الدراسي**، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، مجلد14، عدد 2 .

الخضراء، فادية عادل .(2005).**تنمية التفكير الإبتكاري و الناقد: دراسة تجريبية**، ديبونو للنشر و التوزيع : جدة.

الخليفي، سبيكة .(2000).**علاقة مهارات التعليم والدافع المعرفي والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة قطر**، رسالة ماجستير، جامعة قطر .

الداهري، صالح حسن احمد.(1999).**علم النفس العام**، دار الكندي للنشر والتوزيع : اربد.

الربضي، مريم سالم.(2004)."**أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن تلك المهارات ودرجة ممارستهم لها**"، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

الزحيلي، غسان.(2002). **الدافعية المعرفية وعلاقتها بدافعية التعلم.** رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الزعبي، رياض.(2009).***التفكير الناقد***. تم استرجعه بتاريخ 2015/5/1 من المصدر :
http://www.moe.gov.jo/school/hamza/tfkiphath.htm#ftn1

زواوي، رنا.(1992).**أثر الإرشاد الجمعي للتدريب على حل المشكلات في خفض التوتر**. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

سالم، رفقه خليف سليم(2000)**أساليب المعاملة الو الدية وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كليات المجتمع في الأردن،** أطروحة دكتوراه كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

سرحان، إبراهيم.(2000)."**مستوى مهارات التفكير الناقد وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في ضوء بعض المتغيرات**"، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

السرور، ناديا .(1998). **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**، دار الفكر:عمان، الأردن.

السليتي، فراس محمود.(2006).**التفكير الناقد والإبداعي وإستراتيجية التعليم التعاوني في تدريس المطالعة،** رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية،عمان.

السيد، عزيزة .(1995). **التفكير الناقد: دراسة في علم النفس المعرفي**، دار المعرفة الجامعية.

شقورة، عبدالرحيم شعبان .(2002) . **الدافع المعرفي والاتجاه نحو مهنة التمريض والتوافق الدراسي لدى طلبة كليات التمريض في محافظة غزة،** رسالة ماجستير، جامعة غزة.

طافش، محمود .(2004). **تعليم التفكير: مفهومه وأساليبه ومهاراته**، جهينة للنشر والتوزيع: عمان .

الطحاوي، محمد عبد الله .(2001). **علم النفس التربوي وتطبيقاته**، دار المعرفة للنشر.

عبد العزيز، سعيد.(2009). **تعليم التفكير ومهارته.(تدريبات وتطبيقات عملية)**، ط2، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العبدلات، سعاد.(2003)."**أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**"، رسالة دكتوراة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

العبسي، محمد.(2009). أثر استخدام الطريقة السقراطية في تدريس الهندسة على التحصيل الرياضي والتفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية في وكالة الغوث في الأردن. ***مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية***، مجلد 24 (1).

عدس، عبد الرحمن.(1998).**علم النفس التربوي**، دار الفكر، عمان.

عزاوي، رقية إبراهيم.(2008).**فاعلية الذات وعلاقتها بالدافع المعرفي لدى مدرسي المرحلة الثانوية في جامعة الموصل**، رسالة ماجستير، جامعة الموصل، الموصل .

العياصرة، وليد توفيق.(2010).**التفكير الناقد و استراتيجيات تعليمية**، دار أسامة للنشر و التوزيع : عمان .

فرمان، جلال عزيز.(2012).**التفكير الناقد و الإبداعي: دراسات نظرية– ميدانية**، دار صفاء للنشر و التوزيع : عمان .

الفرماوي، حمدي علي.(1981).**الدافع المعرفي و علاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير، كلية التربية، القاهرة .

قطامي، نايفة .(2010).**تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**، دار الفكر للطباعة والنشر: عمان.

قطامي، يوسف.(2005).**علم النفس التربوي والتفكير**.عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

محمود، أحمد محمد نوري (2004) : **مقياس الدافع المعرفي لدى طلبة جامعة الموصل** ، كلية التربية ، جامعة الموصل .

المقدادي، قيس .(2000).**اثر برنامج تعليم التفكير الناقد على تطوير الخصائص الإبداعية وتقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر**، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان .

نشواتي، عبد المجيد.(1984). **علم النفس التربوي**. دار الفرقان: عمان.

نوفل، محمد بكر وتوفيق مرعي.(2007). **مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأنوروا)** .

نوري، محمود أحمد.(2004). **قياس الدافع المعرفي لدى طلبة جامعة الموصل، رسالة دكتوراه، جامعة الموصل**، الموصل .الجامعة الإسلامية، غزة .

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Beyer,B.(1985). Critical thinking what is it ? ,**Social Education** , 49(4).

Carlson, Neil; Martin,G Neil & Buskist, William. (2004). **Psychology. Licensing Agency Ltd**, London .

DeRaad, B.,&Schouwenburg, H. (1996). *Personality in learning and education*: A review**. European Journal of Personality**, 10, 303 – 336.

Ennis, R, H.(1989**).** Critical Thinking and subject Specifity : clarification and needed researc . **Educayional Researcher** , 18(3), 4-10 .

Facione, (1998).**Critical Thinking: What is and why it Counts**, California Academic Press.

Fisher, A .(2001) .**Critical thinking : an introduction** , U.K : Cambrldge University press.

Frazier,Dorothy M .and west , Edith (1997). **Social studies in Secondary school** .New York , Ronald Press Company.

Murray, E. (1964). **Motivation and emotion**. New York : Prentice – Hall, cliffs,.

Norris, S.(1985). Synthesis of Research on Critical Thinking**. Educational Leadership**, 42(1) p. 413.

Ramer, C. A.(1999). The Influence of the Jefferson- Centennial Practicum on the Self- Efficiency of Five Social Studies Student **Teachers**. *DAI*, 59 (9), p: 16-34 .

Reeve, J. (2001). **Understanding motivation and emotion**. New York: -36 Harcourt College Publishers.

Ruland, Judith.(2000). **Relationship of Classroom Environment to Growth in Critical Thinking Ability of First Year College Student.** *DAI***,** 60(8), p. 745-A.

Temple, C.(2000). What can we learn from 15000 teachers in Central Europe and Central Asia? **Reading Teacher**, 54(3), 312-315,

Travers, J. (1979)**. Educational psychology.** New York: Harper & Row.

Valler and R. J. et al., (1992). The academic motivation scale, measure of intrinsic extrinsic and motivation in education**, Educational and Psychological measurement**., 52. 1003-1017.

ملحق (أ)

استبانه الدافع المعرفي بصورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة مؤتة

كلية العلوم التربوية /قسم علم النفس التربوي

الأستاذ الدكتور/الدكتور .... المحترم

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان **مستوى التفكير الناقد وعلاقته بالدافع المعرفي لدى طلبة جامعة مؤتة** " . وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي من جامعة مؤتة .

ولتحقيق هذه الدراسة قامت الباحثة باستخدام مقياس محمود الذي عدله بني إياد "دراسة قياس الدافع المعرفي لدى طلبة كلية التربية الأساسية ":

الجزء الأول: المعلومات الشخصية.

الجزء الثاني: يشتمل على فقرات لقياس الدافع المعرفي .

ولإنكم من أصحاب الخبرة والاختصاص، ومن المهتمين في هذا المجال يسر الباحثة أن تضع بين أيديكم هذه الإستبانة في صورتها الأولية، راجيا منكم التكرم بقراتها وتحكيمها من حيث :

1-درجة انتماء الفقرة للمجال الذي تتدرج تحته.

2-وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية.

3-إضافة أو حذف أو تعديل ما ترونه مناسبا.

4-أية ملاحظات أو اقتراحات أخرى ترونها مناسبة.

القسم الأول :- المعلومات العامة .

الجنس : ذكر	☐	أنثى	☐
الكلية : علمية	☐	إنسانية	☐

* يرجى قراءة كل فقرة من هذه الفقرات بدقة ووضع إشارة (√) عند الفقرة التي تعبر فيها عن رأيك.

القسم الأول : مقياس الدافع المعرفي

الرقم	العبارة	مناسبة الفقرة		وضوح الصياغة		التعديل	ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	عير واضحة		
1-	أرغب في إكمال دراستي بعد التخرج من الجامعة .						
2-	أرغب في الحصول على مصادر علمية متنوعة .						
3-	أضع المزيد من الفرضيات عندما أواجه موقف غامضا .						
4-	أرى أن التعلم في الحياة ضروري لكل فرد .						
5-	أبحث في الانترنت عن أحدث المعلومات العلمية .						
6-	أرغب في المراسلات العلمية في حقل اختصاصي .						
7-	أتابع معظم التقارير العلمية في وسائل الأعلام .						
8-	أرغب بالمشاركة في دورات التعلم على مختلف الأجهزة .						
9-	أشعر بالسعادة عندما أنجز أي نشاط علمي						
10-	أتواصل في المساهمة بكتابة البحوث العلمية .						

11-	أطالع المرجع العلمية في مجال اختصاصي				
12-	لدي الرغبة الدائمة في تنمية معلوماتي .				
13-	تثير اهتمامي المكتشفات العلمية الجديدة .				
14-	لدي الرغبة بالتعرف على المعالم الحضارية والأثرية .				
15-	أشارك زملائي في الرحلات العلمية الثقافية				
16-	لدي الرغبة في إثارة التساؤل بأي معلومات جديدة .				
17-	أراقب الأشياء الغريبة وأريد التعرف عليها				
18-	أمارس هوايات علمية مختلفة .				
19-	تعجبني أفلام المغامرات والاكتشافات .				
20-	أحب ابتكار أفكار وخطط علمية جديدة				
21-	أشارك زملائي في البحث عن أسباب المشكلات وحلولها المختلفة .				
22-	أثير اهتمام زملائي حول الكثير من القضايا العلمية .				
23-	أطمح لمستوى متميز في إنجاز مهماتي العلمية .				
24-	أتوقع أن توجهي المعرفي سيساعدني في بناء مستقبلي .				
25-	أرى أن التقدم العلمي يساهم في تطور المجتمعات .				
26-	حصول البعض على براءة الاختراع يدفعني للمزيد من المعرفة .				
27-	أبذل جهود علمية خاصة لكي أكون من أفضل الطلبة .				
28-	أجمع الأفكار العلمية الجديدة في المواد .				
29-	أحب المطالعة في ميادين المعرفة المختلفة				

				أقضي أوقات طويلة بالقراءة في المكتبة .	30-
				أحس براحة نفسية عندما أطالع كل ما هو غريب و جديد.	31-
				أبحث عن الكتب النادرة والأصلية واقتنيها	32-
				أقوم بتنظيم جدول يومي للقراءة والمذاكرة	33-
				أعيد قراءة الموضوعات العلمية لزيادة الفهم .	34-
				أرغب في الإطلاع على ثقافات الشعوب .	35-
				أرى أن أطرح أسئلة ينمي القدرة العلمية .	36-
				أسعى باستمرار في فهم التفسيرات العلمية لبعض الأسئلة .	37-
				أرى أن طرح الأسئلة يساهم في الحصول على معلومات جيدة .	38-
				أناقش زملائي في مواضيع علمية مختلفة .	39-
				تعجبني إثارة المناقشات العلمية من الأساتذة	40-

ملحق (ب)

استبانه الدافع المعرفي بصورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب... أختي الطالبة ،،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان **مستوى التفكير الناقد وعلاقته بالدافع المعرفي لدى طلبة جامعة مؤتة** ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة استبانه مكونه من (40) فقرة مدرجةً تدريجاً خماسياً، والمطلوب التكرم بوضع إشارة (√).

واشكر تعاونكم ، كما أؤكد لكم أن المعلومات التي تقدمونها سوف تعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لغايات البحث العلمي فقط .

ولكم مني خالص الشكر والتقدير على حسن تعاونكم

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الباحثة :- سرى محادين

كلية العلوم التربوية قسم علم النفس التربوي

القسم الأول :- المعلومات العامة .

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

الكلية : علمية ☐ إنسانية ☐

* يرجى قراءة كل فقرة من هذه الفقرات بدقة ووضع إشارة (√) عند الفقرة التي تعبر فيها عن رأيك.

القسم الأول : مقياس الدافع المعرفي

الرقم	العبارة	تنطبق علي بدرجة				لا تنطبق علي
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	
-1	أرغب في إكمال دراستي بعد التخرج من الجامعة					
-2	أرغب في الحصول على مصادر علمية متنوعة .					
-3	أضع عدة الفرضيات عندما أواجه موقف غامضا .					
-4	أرى أن التعلم الجامعي في الحياة ضروري لكل فرد .					
-5	أبحث في الانترنت عن أحدث المعلومات العلمية .					
-6	أرغب في المراسلات العلمية في حقل اختصاصي					
-7	أتابع معظم التقارير العلمية في وسائل الأعلام .					
-8	أرغب بالمشاركة في دورات التعلم على مختلف الأجهزة .					
-9	أشعر بالسعادة عندما أنجز أي نشاط علمي .					
-10	أساهم في كتابة البحوث العلمية.					
-11	أطالع المرجع العلمية في مجال اختصاصي .					
-12	أرغب في الدائمة في تنمية معلوماتي					
-13	تثير اهتمامي المكتشفات العلمية الجديدة					
-14	أرغب في التعرف على المعالم الحضارية والأثرية					
-15	أشارك زملائي في الرحلات العلمية الثقافية .					
-16	أتساءل عن أي معلومات جديدة .					
-17	أراقب الأشياء الغريبة وأريد التعرف عليها .					
-18	أمارس هوايات علمية مختلفة .					
-19	تعجبني أفلام المغامرات والاكتشافات .					
-20	أحب ابتكار أفكار وخطط علمية جديدة					
-21	أشارك زملائي في البحث عن أسباب المشكلات وحلولها المختلفة .					

22-	أثير اهتمام زملائي حول الكثير من القضايا العلمية					
23-	أطمح لمستوى متميز في إنجاز مهماتي العلمية .					
24-	أسعى للمعرفة لتساعدني في بناء مستقبلي .					
25-	أواصل تقدمي العلمي لأساهم في تطور المجتمعات					
26-	حصول البعض على براءة الاختراع يدفعني للمزيد من المعرفة .					
27-	أبذل جهود علمية خاصة لكي أكون من أفضل الطلبة .					
28-	أجمع الأفكار العلمية الجديدة في المواد التي أدرسها					
29-	أحب المطالعة في ميادين المعرفة المختلفة .					
30-	أقضي أوقاتا طويلة في القراءة في المكتبة					
31-	أحس براحة نفسية عندما أطالع كل ما هو جديد ومميز .					
32-	أبحث عن الكتب النادرة والأصلية واقتنيها .					
33-	أقوم بتنظيم جدول يومي للقراءة والمذاكرة .					
34-	أعيد قراءة الموضوعات العلمية لزيادة الفهم .					
35-	أرغب في الإطلاع على ثقافات الشعوب .					
36-	أطرح أسئلة لأنمي القدرة العلمية لدي .					
37-	أسعى باستمرار لفهم التفسيرات العلمية لبعض الأسئلة .					
38-	أطرح الأسئلة لأحصل على معلومات جيدة .					
39-	أناقش زملائي في مواضيع علمية مختلفة .					
40-	تعجبني إثارة المناقشات العلمية من الأساتذة .					

ملحق (ج)
اختبار التفكير الناقد

اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد

California Critical Thinking Skills Test 2000

أخي الطالب/ أختي الطالبة،

تقوم الباحثة بدراسة للتعرف إلى مستويات التفكير الناقد لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية. لذا يُرجى التفضل بالإجابة عن فقرات الاختبار الذي يتكون من أربع وثلاثين فقرة، لكل فقرة أربعة بدائل أو خمسة، واحدة منها صحيحة، يُرجى وضع رمز الإجابة الصحيحة بالخانة المناسبة الموجودة في ورقة الإجابة أدناه. وستستخدم بيانات هذه الدراسة لأغراض البحث العلمي فقط، سنكون ممتنين للإجابة عن جميع الفقرات.

بيانات أساسية:

الجنس :

☐ ذكر ☐ أنثى

نوع الكلية :

☐ كليات العلوم الإنسانية ☐ كليات علمية

فقرات الاختبار:

1) افترض أن نادي مدينتكم الرياضي يعقد مباريات تنافس في كرة القدم بين الفرق الرياضية، وأن برنامجاً للمباريات قد تم تنظيمه بحيث تكون فرصة لكل فريق في اللقاء. وافترض أيضاً أن فريق س قد غلب فريق ص يوم السبت الماضي، وأن فريق ص قد غلب الفريق ع يوم السبت قبل الماضي، ما النتيجة التي تتوقعها يوم السبت المقبل حيث سيلتقي فريق س بفريق ع؟

أ. سيفوز فريق س بالتأكيد.

ب. من المحتمل أن يفوز فريق س، ولكنهم قد يخسرون.

ج. من المحتمل أن يخسر فريق س، ولكنهم قد يفوزون.

د. ستنتهي اللعبة بالتعادل.

2) إليك الإدعاء التالي: "حتى زيدٌ (من رجال السياسة) عمد إلى استخدام المراوغة في اللغة ذات مرة" وهذا الادعاء يتعلق بالأسباب التالية: "على كل رجل سياسة أن يكسب رضى جمهوره من المؤيدين، وحتى لو كان زيد رجل دولة عظيما فإنه يظل رجل سياسة

أيضاً، وليس بمقدور أحد أن يكسب رضى جمهوره من المؤيدين دون أن يستخدم المراوغة في اللغة، على الأقل في بعض المناسبات" مفترضاً صحة الأسباب المذكورة كلها، فإن الادعاء:

أ. لا يمكن أن يكون خاطئاً.

ب. من المحتمل أن يكون صحيحاً، ولكنه قد يكون خاطئاً.

ج. من المحتمل أن يكون خاطئاً، ولكنه قد يكون صحيحاً.

د. لا يمكن أن يكون صحيحاً.

3) افترض صحة ما يلي: "أولئك الذين يرومون التحدي والمغامرة هم فقط من يتوجب عليهم الالتحاق بالجيش" أي من العبارات التالية تتفق مع مضمون هذا الافتراض؟

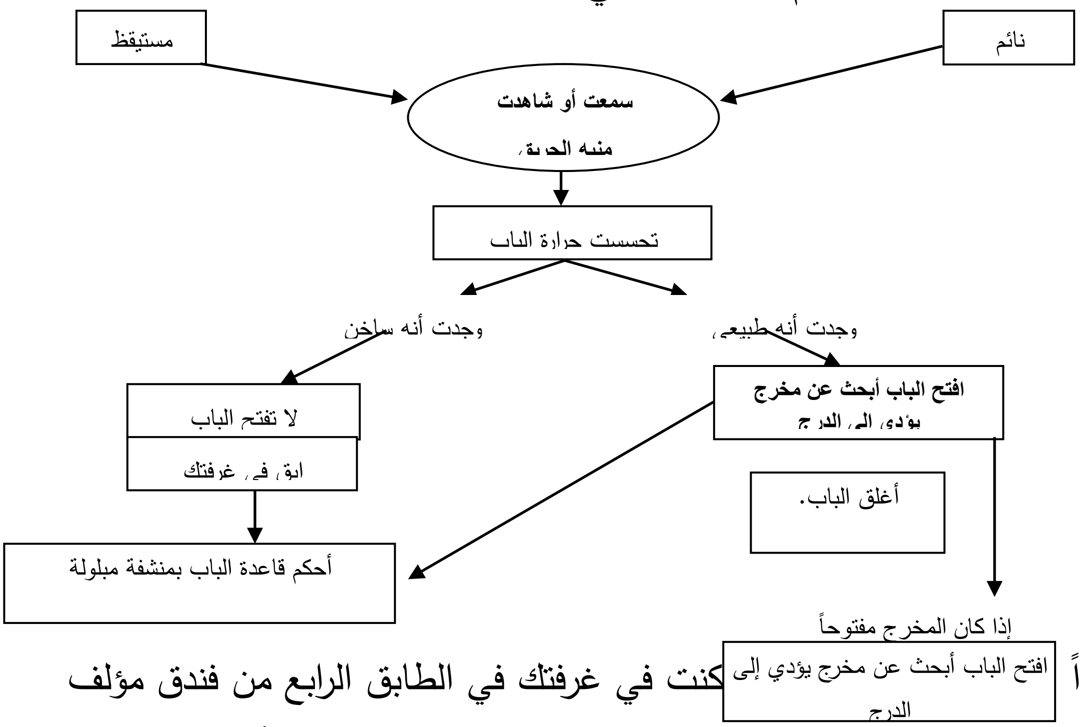
أ. إذا كنت تروم التحدي والمغامرة، فإنه يتوجب عليك الالتحاق بالجيش.

ب. إذا التحقت بالجيش، عليك أن تبحث عن التحدي والمغامرة.

ج. لا يتوجب عليك أن تبحث عن التحدي والمغامرة إلا عن طريق الالتحاق بالجيش.

د. لا يتوجب عليك الالتحاق بالجيش ما لم تكن تبحث عن التحدث، والمغامرة.

للإجابة على السؤالين 4و5 استخدم المخطط التالي:



4) اعتماداً كنت في غرفتك في الطابق الرابع من فندق مؤلف من عشرة طوابق تشاهد التلفاز وسمعت منبه الحريق، فإنه من المحتمل أنك:

أ. ستخرج مستخدماً الدرج.
ب. ستخلد إلى النوم.
ج. ستغادر مستخدماً المصعد.
د. ستبقى في غرفتك.
هـ. ستتحسس حرارة الباب.

5) افترض أنك قد استيقظت على صوت منبه الحريق، وتفقدت حرارة الباب فوجدت أنها طبيعية، ثم تفقدت الممر، فوجدت أمام كل باب من أبواب الغرف في الطابق جرائد الصباح مطوية وملقاة أمام الأبواب، وبجانب أحد الأبواب رأيت بعض الزجاجات، وأكواباً وصحون عشاء وسخة تصطف على طبق التقديم الخاص بخدمة الغرف، كما رأيت بعض الأفراد يحملون حقائب سفرهم ويدخلون بهدوء إلى المصعد قاصدين النزول إلى الأسفل. وافترض أن المصعد كان أقرب إلى غرفتك من الدرج، فإنه من المحتمل:
أ. أنك ستخرج مستخدماً الدرج.
ب. أنك ستبقى في غرفتك.
ج. أنك ستحزم حقيبتك.
د. أنك ستغادر مستخدماً المصعد.
هـ. أنك ستتصل بالدائرة طالباً نصيحتهم.

6) "المنافقون يكذبون" تحمل ذات المعنى الذي تحمله:
أ. إذا كان فلان منافقاً فهو كاذب.
ب. أي كاذب هو منافق.
ج. هنالك على الأقل منافق واحد يعمد إلى الكذب.
د. لا يكذب الناس ما لم يكونوا منافقين.
هـ. جميع ما ذكر أعلاه يفضي إلى معنى واحد.

7) "ليس كل المرشحين أهلاً للقيام بمهام المنصب "تحمل ذات الفكرة التي تحملها":
أ. لا أحد من المرشحين أهل للقيام بمهام المنصب.
ب. بعض المرشحين ليسوا أهلاً للقيام بمهام المنصب.

ج. هنالك من هو أهل للقيام بمهام المنصب ولكنه ليس مرشحاً.
د. كل المرشحين ليسوا أهلاً للقيام بمهام المنصب.

8) فقرة: "إن الأحياء الدقيقة في هذه البركة تتكاثر في الماء الذي تفوق حرارته درجة التجمد فقط. نحن الآن في فصل الشتاء، والبركة الآن جليد صلب، وعليه، فإنه إذا كان هنالك أحياء دقيقة في هذه البركة من نفس النوع قيد البحث فإنها لا تقوم بالتكاثر حالياً" مفترضاً صحة كل الجمل للفكرة السابقة فإن النتيجة التي تخرج إليها هذه الفقرة:

أ. لا يمكن أن تكون خاطئة.
ب. من المحتمل أن تكون صحيحة، ولكن قد تكون خاطئة.
ج. من المحتمل أن تكون خاطئة، ولكن قد تكون صحيحة.
د. لا يمكن أن تكون صحيحة.

9) إليك هذه المجموعة من العبارات: "كان (نيرو) إمبراطور روما في القرن الأول قبل الميلاد. عمد كل إمبراطور روماني إلى شرب الخمر مستخدماً في ذلك أباريق وقداحاً من معدن (البيوتر) تحديداً. إن أي شخص يستخدم هذا المعدن ولو لمرة واحدة يتعرض للتسمم بالرصاص. ومن علامات ذلك دائماً الاختلال العقلي الذي يمس صاحبه، "مفترضاً صحة الوارد أعلاه أي من التالية صحيح بالضرورة:

أ. إن أولئك الذين يعانون من اختلال عقلي عمدوا إلى استخدام هذا المعدن ولو لمرة واحدة على الأقل.
ب. من المؤكد أن الإمبراطور (نيرو) كان مختلاً عقلياً.
ج. كان استعمال هذا المعدن حقاً مقصوراً على أباطرة روما.
د. كان التسمم بالرصاص أمراً شائعاً بين رعاياً الإمبراطورية الرومانية.

10)Tay-Scahs هو مرض ناتج عن اختلال جيني، وتنتقل جينات هذا المرض من الآباء إلى أبنائهم إذا كانوا حاملين لهذا المرض، ويشير المخطط أدناه إلى نمط توريث هذا المرض من الآباء إلى الأبناء، فإذا كان كلا الأبوين حاملين للمرض، فإن احتمالية إصابة أبنائهما بالمرض أو أن يكونوا حاملين له هي 75% تقريباً: حيث إن احتمالية أن يكونوا مصابين بالمرض هي 25% وأن يكونوا حاملين له هي 50%. ولنفترض

الآن أن الزوجين كريم وهنادي يرغبان بإنجاب طفل، وعندما خضعا لفحص مرض تاي ساكس عرفا لأول مرة أنهما حاملان لهذا المرض. وبالرجوع إلى المعلومات السابقة الذكر فإنه من المتوقع أن:

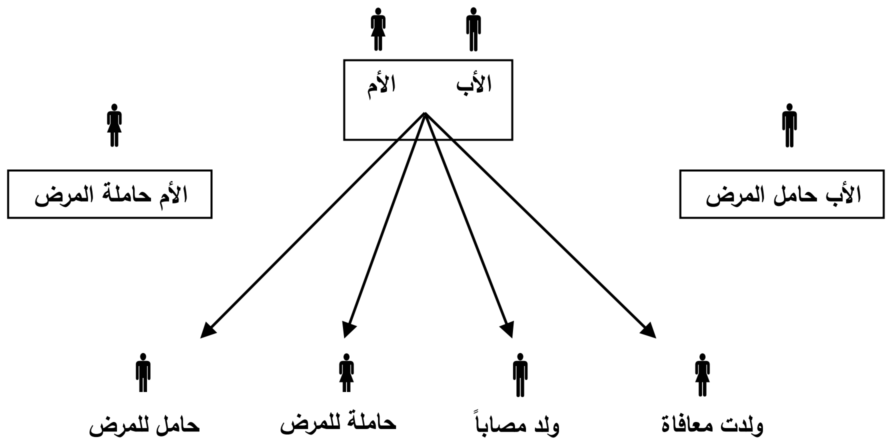
أ. طفلهما سيكون إما حاملاً للمرض أو مصاباً به.

ب. بالرغم من أن نسبة الخطورة عالية، إلا أنه من الممكن أن يكون طفلهما سليماً.

ج. سيفكر كريم وهنادي بخطورة الموقف ويقرران عدم الإنجاب.

د. ستظل لدى كريم وهنادي الرغبة في أن يكونا أبوين لذلك سيقرران فتح روضة للأطفال واعتبار جميع الأطفال فيها أبناءً لهما في حال زواجهما وعدم الرغبة في الإنجاب.

للإجابة على السؤال العاشر استخدم المخطط التالي:



11)تم مؤخراً استحداث العديد من الأقسام ذات المستوى الرفيع من الاختصاص داخل الشركة، مما يبرهن على أن الشركة تولي اهتماماً شديداً بالأساليب المتطورة للوصول إلى السوق. إنّ أفضل وصف لهذه الفقرة هي أنها تفتقر إلى:

أ. النتيجة، "ستحرز الشركة تقدماً أكبر في الوصول إلى السوق".

ب. النتيجة، "أرادت إدارة الشركة، الخروج بأساليب جديدة للوصول إلى السوق".

ج. المقدمة المنطقية، "كانت الشركة لا تفلح في الوصول إلى السوق قبل استحداث هذه الأقسام الجديدة".

د. المقدمة المنطقية، "تعمل هذه الأقسام الجديدة وفقاً لأساليب متطورة حديثة للوصول إلى السوق"

هـ. النتيجة، "تقوم الشركات لخدمة مصالح أصحابها في المقام الأول، إن لم يكن هذا هو هدفها على سبيل الحصر

12) أظهرت دراسة أجريت على الأطفال في المرحلة التمهيدية لما قبل المدارس (رياض الأطفال) في سن الرابعة أن أولئك الأطفال الذين التحقوا بالبرنامج التمهيدي للمدرسة النموذجية التابعة لجامعة والذين انتظموا فيه طيلة اليوم ولمدة تسعة أشهر قد أحرزوا ما معدله 58 نقطة في اختبار تم إعداده خصيصاً لقياس مدى جاهزية الأطفال لمرحلة ما قبل المدارس.

كما أظهرت الدراسة أن هؤلاء الأطفال الذين التحقوا بنفس البرنامج التمهيدي هذا للفترة الصباحية فقط ولمدة تسعة أشهر قد أحرزوا ما معدله 52 نقطة.

وفي دراسة ثانية أجريت على الأطفال في المرحلة التمهيدية في مدرسة أخرى، تبين أن أولئك الأطفال الذين التحقوا بالبرنامج طيلة اليوم ولمدة تسعة أشهر قد أحرزوا ما معدله 54 نقطة في نفس الفحص الذي خضع له أطفال الدراسة الأولى، فيما أظهرت دراسة ثالثة أجريت على أطفال لم يلتحقوا بأي برامج للمرحلة التمهيدية وهم من فئة ذوي الدخل المتدني.

أن هؤلاء الأطفال قد أحرزوا ما معدله 32 نقطة في الفحص ذاته. ولقد وجد أن هذا التباين في نتائج الفحص لا يستهان به إحصائياً فروقاً لدرجة من الثقة مقدارها (0.05) وإحدى الفرص التالية هي الفرصة العلمية الأكثر معقولية فيما يخص البيانات الواردة أعلاه:

أ. الطفل الذي يحرز 50 نقطة أو أكثر هو طفل ذو جاهزية لرياض الأطفال.

ب.يجب إجراء المزيد من الاختبارات قبل أن يكون بإمكاننا تكوين أي فرضية معقولة

ج. ج. لا علاقة تربط بين الالتحاق ببرامج المرحلة التمهيدية ومدى جاهزية الطفل لرياض الأطفال.

د. يجب أن تكون هناك ميزانية تدعم التحاق الأطفال في سن الرابعة ببرامج تمهيدية لما قبل البرامج.

هـ. الالتحاق بالبرامج التمهيدية ذو علاقة بمدى جاهزية الطفل لرياض الأطفال.

13)إليك الفقرة التالية:

(1) لم تكن حكومة (بولندا) ملكية في العام 1926.

(2) أن كثير من علماء التاريخ الأوروبيين ينظرون إلى الحرب العالمية الأولى على أنها إشارة إلى انتهاء الحكومات الملكية الأوروبية.

(3) بعد جيل واحد، عندما بدأت الحرب العالمية الثانية، لم يكن هناك أي حكومة ملكية في أوروبا أو العالم الغربي إلا تلك الحكومات الملكية ذات الطابع الشكلي.

برغم ذلك فإنه من الخطأ الاعتقاد بزوال الحكومات الملكية دون النظر جدياً إلى منطقة الشرق الأوسط. إن أفضل وصف للفقرة السابقة هو أنها:

أ. محاولة لإثبات صحة الجملة (1).

ب.محاولة لإثبات صحة الجملة (2).

ج. محاولة لإثبات صحة الجملة (3).

د. محاولة لإثبات صحة الجملة (4).

هـ. لا شيء مما ذكر أعلاه، إذ لا محاولة لإثبات أي شيء قد ورد في الفقرة.

يعتمد السؤالان 14 و15 على الوضع الافتراضي التالي:

"تحوي كلية سبعة نواد طلبية، (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7) وعلى عمادة الكلية أن تختار خمسة أعضاء بالضبط من خمسة نواد مختلفة ليقوموا بمهام لجنة ذات شأن، بحيث أن أي خماسية يتم اختيارها ستفي بالغرض شريطة أنه: إذا تم اختيار شخص من النادي (1) لا يجوز اختيار شخص من النادي (5)، وإذا تم وضع شخص من النادي (2) في اللجنة يتوجب وضع شخص من النادي (6) فيها أيضاً".

14)التالية هي خمسة بدائل ممكنة للخماسيات المطلوبة لتكوين اللجنة، أي واحدة فقط من هذه الخماسيات يحقق الشروط كافة؟

أ. (1، 2، 4، 5، 6) ب. (2، 3، 4، 5، 6) ج. (2، 3، 4، 6،

7)

د. (1، 4، 5، 6، هـ.)1، 2، 3، 6، 7)

7)

15)افترض أن العمادة لا تريد اختيار شخص من النادي رقم (7) فما هو النادي الثاني الذي يتوجب عدم تواجده في اللجنة؟

أ. 5 ب. 4 ج. 3 د. 2 هـ. 1

16)"تزايد ثمن وقود الطائرات بشكل كبير منذ حادثة ناقلة النفط (إليكسون) في (الأسكا) في العام 1989 وحرب عام 1991 في منطقة الشرق الأوسط. في ذات الوقت، تزايدت أثمان عدد من مشتقات البترول على نحو كبير، ونتج عن هاتين الحقيقتين أن وقود الطائرات هو واحد من مشتقات البترول" إن خير تقييم لهذا الاستدلال الذي قام به المتكلم هو أنه:

أ. تفكير جيد، إذ أن وقود الطائرات هو أحد مشتقات البترول.

ب.تفكير جيد، لكن ليست كل الحقائق الواردة قد تمت صياغتها على نحو دقيق.

ج. تفكير سقيم، فقد تزايدت أثمان المواد الغذائية في ذات الوقت، لكن هذا لا يثبت أن وقود الطائرات هو من المواد الغذائية.

د. تفكير سقيم، إذ لا يمكننا الخروج بأي نتيجة تتعلق بوقود الطائرات لمجرد أن لدينا حقائق تتعلق بمشتقات البترول.

17)"في عتمة ما قبل الفجر، جلس الصغير معن قبالة نافذة غرفة نومه وقد ضغط بأنفه على زجاج النافذة البارد وجُلّ أمانيه أن يطلع الصباح كي يلعب كرة القدم في الخارج. وكان الاهتمام أن تشرق الشمس، وفيما هو مستغرق بالتفكير سطعت الشمس، فواصل أمنياته، ومن دون ريب أخذت الشمس تلوح في الأفق وتتربع في السماء، لقد كان فخوراً بنفسه، وتأمل الذي جرى، ثم توصل إلى أن في مقدوره أن يحيل الليالي الباردة الموحشة إلى نهارات صيفية سعيدة إذا ما أراد ذلك".

أ. سقيم، فوقوع الشيء بعد أن تمناه لا يعني أنه قد وقع لأنه تمناه.

ب.سقيم، فالشمس تدور حول الأرض سواء أتمنى معن ذلك أم لم يفعل؟.

ج. جيد، فمعن طفل صغير ليس إلا.

د. جيد، أي لديه دليل يثبت أن ما قد وقع لم يكن ليقع لولم يتمناه؟

18)افرض أن عالم نبات قال في محاضرته عن نباتات الحدائق: "تبدي الوردة ألواناً عدة". أي من التالية يمكن اعتباره أفضل تفسير لهذا الإدعاء؟:

أ. هنالك وردة لها أكثر من لون واحد.

ب. هنالك ما هو ذو أكثر من لون وهو الوردة.

ج. كل الورود ذوات ألوان عدة.

د. ليست كل الورود من لون واحد.

ه. جميع التفسيرات مقبولة بالدرجة نفسها.

19)"يبدو أن هنالك روايتين شائعتين تؤيدان ضرورة وجود عقوبة الحكم بالإعدام قانوناً، الأولى: إن الرهبة من الموت ستعمل على ردع الآخرين من اقتراف الجرائم البشعة، وأما الثانية فهي أن الحكم بالموت على شخص ما سيكون أكثر اقتصاداً من البديل الآخر؟ وهو السجن المؤبد. لكن كافة الدراسات العلمية التي أجريت حتى الآن أظهرت أن الحقائق الاقتصادية تؤيد عقوبة السجن المؤبد على الإعدام، وإذا كان عامة الناس سيعتقدون أن الحكم بالإعدام اقتصادياً أكثر من الحكم بالسجن المؤبد فهذا لن يغير في الحقائق الاقتصادية شيئاً! وعليه، فإنه يجب إلغاء حكم الإعدام قانوناً "إن أفضل تقييم لهذا الاستدلال الذي قام به المتكلم هو أنه:

أ. واهن، فهو لم يبين علاقة الرأي العام بالأمر.

ب. واهن، فهو لم يحلل الرؤية الأولى المتعلقة بردع الآخرين من اقتراف الجرائم البشعة.

ج. جيد، فهو يبين لنا أنه لربما يتوجب إلغاء عقوبة الإعدام قانوناً.

د. جيد، لكنه في الواقع غير صحيح فيما يتعلق بإلغاء عقوبة الإعدام.

20)فقرة: "لا عليك يا مهند، سوف تتخرج يوماً ما، أنت طالب في الكلية، أليس هذا صحيحاً؟ وكل طلبة الكليات يتخرجون إن عاجلاً أم آجلاً. مفترضاً صحة كل الجمل المساندة فإن النتيجة التي أفضت إليها الفقرة:

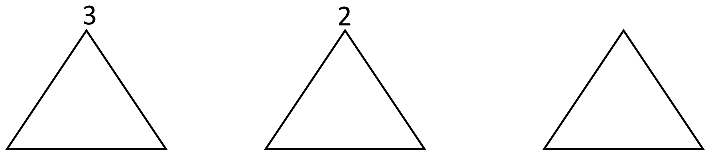
أ. لا يمكن أن تكون خاطئة.

ب.من المحتمل أن تكون صحيحة، ولكن قد تكون خاطئة.

ج. من المحتمل أن تكون خاطئة، ولكن قد تكون صحيحة.

د. لا يمكن إلا أن تكون صحيحة.

السؤال رقم (21) يعتمد على المخطط أدناه:



21)هناك ثلاث بطاقات مثلثية الشكل على الطاولة تحمل كل واحدة منها حرفاً هجائياً على كل من وجهيها، أي بطاقة/ بطاقات يتوجب عليك أن تقلبها لتثبت أن الإدعاء التالي صحيح دائماً: إذا حمل أحد الوجوه الحرف ك فإن الوجه الآخر يحمل الحرف ب؟

أ. البطاقة رقم (1) فقط

ب.البطاقة رقم (2) فقط

ج. البطاقات رقم (1) و(2) و(3)

د. البطاقتان رقم (19) و(2) ولكن ليس البطاقة رقم (3)

هـ. البطاقتان رقم (2) و(3) ولكن ليس البطاقة رقم (4)

22)"في دراسة أجريت على طلبة مدرسة ثانوية بجنسيها الذكور والإناث، وجد أن 75% من الذكور والإناث يشاهدون أفلام العنف ويقتنون أشرطة الفيديو وأسطوانات (الليزر) التي تعرض مثل هذا النوع من الأفلام، يعانون من قصور واضح في ضبط انفعالاتهم والسيطرة عليها. قامت الدراسة باستبعاد إمكانية أن يكون هذا القصور هو محض صدفة وفقاً لمستويات عالية من الثقة مفترضاً صحة الوارد أعلاه، فإن هذه المعلومات تؤكد:

أ. ثمة علاقة إحصائية تربط بين مشاهدة أفلام العنف والعجز عن ضبط النفس والسيطرة على الانفعالات لدى المراهقين.

ب.تتسبب مشاهدة أفلام العنف بالإصابة باضطرابات عصبية وعجز عن ضبط النفس لدى المراهقين.

ج. لا يعتبر الجنس عاملاً مؤثراً في العلاقة بين متابعة أفلام العنف واضطرابات الجهاز العصبي.

د. لدى الباحث سبب شخصي يدفعه لإثبات ضرورة منع المراهقين من متابعة أفلام العنف.

هـ. إن قوانين بيع وحيازة أشرطة الأفلام ذات الطابع العنيف والمخل بأصول التربية والتنشئة غدت قديمة تعوزها بعض التعديلات.

23)إليك هذه القضية: "زيد أقصر من عمر، ومعن أقصر من زيد، ولكن سعد أقصر من معن، وعليه فإن معن أقصر من سيف" مفترضاً صحة كل المقدمات المنطقية ما الذي يتوجب إضافته كي تكون النتيجة صحيحة؟

أ. زيد أطول من سيف. ب. عمر أطول من سيف.

ج. سيف أطول من زيد. د. سيف أطول من سعد.

24)"تحوي أوراق اللعب (الشدة)، وهي مكونة من 52 ورقة، أربع أوراق تحمل رسم الملك، وأربع تحمل رسم الملكة، وأربع" تحمل رسم الأمير، سنسمي هذه الأوراق الإثنتي عشرة "وجوهاً" للشدة، فيما تحمل بقية الأوراق الأرقام من الواحد وحتى العشرة، ولغرض التبسيط سنسمي هذه الأوراق "أوراق الأرقام" تصور الآن أن لديك مجموعة أوراق اللعب (الشدة) الاثنتين والخمسين وقد تم خلطها على نحو جيد، فإن بإمكاننا أن نستنتج مما عرفناه الآن أو أوراق اللعب الاثنتين والخمسين تحوي تحديداً أربع أوراق من كل من الأمير والملكة" إن أفضل وصف للطريقة التي عرض بها المتكلم هذه النتيجة هو أنها:

أ. سقيمة، فهي لا تثبت شيئاً جديداً تماماً كقولنا "إن السماء زرقاء لأن السماء زرقاء".

ب. جيدة، فالنتيجة بمثابة إعادة صياغة الحقائق المعطاة ولكن على نحو دقيق.

ج. جيدة، فالاستدلال قد تطرق بشكل واف إلى كل ورقة من أوراق الشدة.

د. سقيمة، إذ أنها لم تتطرق إلى إمكانية سحب ورقة من أوراق "الوجوه".

25)"السرية جزء مهم من العلاقة بين الطبيب والمريض، ولكن حماية أشخاص بريئين من أذى محقق هو أمر مهم أيضاً، ولا أحد يستطيع أن يجزم على وجه اليقين أي هذين الأمرين ذا أهمية أكثر من الآخر، وقد يفضي هذا إلى معضلات ذات طابع

مؤلم، فمثلاً، قد يعلم طبيب ما أن مريضاً لديه سيعمد إلى إيذاء أحدهم أو أن أحدهم سيعمد إلى إيذائه، تماماً كما يحدث في حالات العنف ضد الأطفال، فمثل هذه الحالة تجعل الطبيب في وضع صعب ما بين الحفاظ على السرية أو إبلاغ الجهات المعنية عن هذا الخطر المتوقع". إن أفضل وصف لهذا الاستدلال الذي قام به المتكلم هو أنه:

أ. تفكير جيد، إذ أن السرية والخصوصية أمر لا يمكن إذاعته وفضحه.

ب.تفكير جيد، إذ أن هاتين القيمتين في حالة من التعارض إجمالاً.

ج. تفكير سقيم، إذ يعمد الأطباء على أرض الواقع إلى تغليب القيمتين على الثانية.

د. تفكير سقيم، فالقانون ينص بوضوح على أن حماية الطفل هي القيمة الأهم.

السؤالان رقم 26 ورقم 27 مترابطين.

26) لا تتسع الحافلة التي تنقل الركاب من وكالة التأجير إلى المطار ومن المطار إلى وكالة التأجير لأكثر من عشرة ركاب، فإذا كان هناك 36 شخصاً في وكالة التأجير ينتظرون الذهاب إلى المطار و14 شخصا في المطار ينتظرون الذهاب إلى وكالة التأجير، وإذا ما بدأت الحافلة سيرها من المطار ولم تحصل أي زيادة على الخمسين شخص الأصليين، فما هو عدد الرحلات التي يتوجب على الحافلة القيام بها ما بين المطار ووكالة التأجير كي توصل الخمسين شخصاً إلى الوجهة التي يقصدونها؟

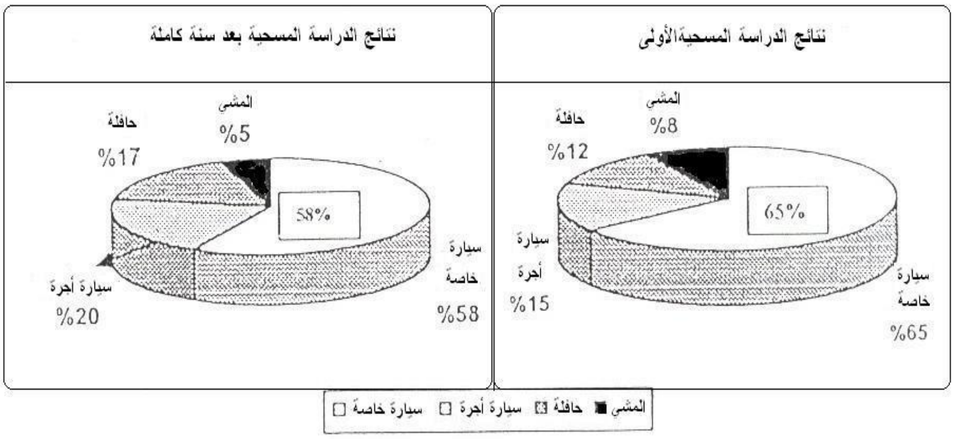
أ. 5 ب. 6 ج. 7 د. 8

27) بعد مغادرة الحافلة للمرة الثانية حاملة الركاب إلى وكالة التأجير انضم 25 شخصاً إلى موقف الحافلة في المطار يقصدون الذهاب إلى وكالة التأجير، فكم عدد الرحلات الإضافية التي يتوجب على الحافلة القيام بها في كلا الوجهتين كي توصل الركاب الخمسة والعشرين الإضافيين؟

أ. صفر ب. 1 ج. 2 د. 3

تعتمد الأسئلة رقم (28) ورقم (29) ورقم (30) على مخططي تمثيل رسمي/ قطاع في دائرة أدناه الخاصين "ببرنامج وسائل النقل المستخدمة من قبل الموظفين في شركة مصرية":

تعتمد الأسئلة ذوات الأرقام (28) و (29) و (30) على مخطط تمثيل رسمي خاص ببرنامج النقل المستخدم من قبل الموظفين في شركة مصرية:



28) من الدراسة الأولى، وحتى مرور عام، تناقصت نسبة الموظفين الذين يستخدمون "سيارات الأجرة" كوسيلة للنقل:

أ. إلى 89% من حجمها الأصلي.

ب. إلى 93% من حجمها الأصلي.

ج. بما يتناسب مع الزيادة في أعداد مستخدمي (مترو الأنفاق و سيارات الأجرة".

د. بما يتناسب مع التناقص في أعداد الذين يأتون وظائفهم سيراً على الأقدام.

29) إن أفضل وصف للزيادة في أعداد مستخدمي سيارات الأجرة" هي أنها:

أ. زيادة بمقدار 33% في استخدام سيارات الأجرة".

ب.زيادة بمقدار 25% في استخدام سيارات الأجرة".

ج. إزاحة بمقدار 5% من استخدام التاكسي إلى استخدام سيارات الأجرة".

د. أكبر من التزايد في استخدام مترو الأنفاق على نحو متناسب.

30) بعد أسبوع واحد من جمع البيانات للدراسة الأولى، وضعت الشركة برنامجاً لتشجيع استخدام (السرفيسات) و(مترو) الأنفاق بديلين عن استخدام "التاكسي" أي من التالية تعتبر الأقل انسجاماً مع البيانات المعطاة؟

أ. تناقص استخدام سيارة أجرة فعلياً.

ب.يبدو أن برنامج تشجيع استخدام سيارة أجرة و(مترو) الأنفاق قد أخذ بالعمل.

ج. تزايدت نسبة إجمالي الموظفين الذين يستخدمون (المترو).

د. تحول تقريباً نصف الموظفين الذين كانوا يأتون وظائفهم مشياً إلى استخدام (مترو) الأنفاق.

31) افترض الآتي، تصبح الشوارع والأرصفة مبلولة زلقة في كل مرة يتساقط فيها الثلج أي من الآتي صحيح بالضرورة أيضاً؟

أ. إذا كانت الأرصفة والشوارع زلقة أو مبلولة، فإن هذا يعني أن الثلج يتساقط.

ب. إذا كان الثلج لا يتساقط تكون الشوارع والأرصفة غير زلقة.

ج. إذا كانت الأرصفة مبلولة أو الشوارع زلقة فإن هذا يعني أن الثلج يتساقط.

د. إذا كانت الأرصفة زلقة والشوارع جافة فإن هذا يعني أن الثلج لا يتساقط

ه. إنها تثلج، الأرصفة مبلولة والشوارع زلقة.

تعتمد الأسئلة 32 و33 و34 على الحوار التالي الذي يطلب إليك فيه أن تصرف أحدهم من الخدمة:

بالرغم من أنك طلبت إلى معاونك أن يرسل طرداً ذا أهمية إلى جهة معينة فإنه لم يفعل ولما تناهي إليه أن الطرد لم يصل إلى الجهة المطلوبة، واجهت معاونك وسألته عن الطرد، فأنكر وغضب وأصر على أنه قد بعث الطرد في بادئ الأمر، لكنه أدرك في النهاية أنك لا تصدقه فقال بأنه قد أضاع الطرد محتجاً بأنه كان منهمكاً بأمور أخرى كنت قد طلبت إليه إنجازها. وبعد ساعتين، عاد إليك قائلاً "أنه قد وجد الطرد تحت كومة من الملفات وبأنه في طريقه إلى وجهته الآن، ولما كنت متردداً فيما يتوجب عليك فعله، طلبت نصيحة رئيسك.

فقال لك: "اصرف معاونك من الخدمة" لكنك لم توافقه في الرأي وقلت: "لا أعتقد أن فقدان الطرد يستدعي أن تصرفه، كما أننا لا نستطيع صرفه قبل أن نرفع إليه تنبيهاً خطياً وفقاً لاتفاقيتنا مع نقابة العمال "فرد رئيسك قائلاً: "اصرفه بكل الأحوال، وعندما تقوم بذلك عليك أن تخبره بأنك أنت من أصر على طرده".

32) إليك التالي: إذا كانت هناك مشكلة تترتب على إمكانية خرق شروط الاتفاقية في حال قمت بطرد معاونك، فإن رئيسك يود أن يكون لديه ما يخوله أن يقول بأن الفكرة كانت فكرتك وليست فكرته. في ضوء هذا الحوار، فإن هذه الفقرة:

أ. هي واقع الحال بالتأكيد
ب.معقولة، لكنها قد لا تكون هي واقع الحال
ج. غير معقولة، لكنها قد تكون هي واقع الحال
د. ليست واقع الحال بالتأكيد

33) قال لك صديقك الذي لا يعمل معك في الشركة، "لندع موضوع النقابة جانباً لبرهة، ودعني أخبرك أن السبب الذي يجعلك تصرف معاونك قوي، فلقد كذب عليك، أضف إلى ذلك فإن معاونك تعوزه القدرة على ترتيب الأشياء الهامة وحفظها من الضياع، حتى أنه لم ينسق أمر إرسال الطرد معك بعد أن وجده، بل تصرف من تلقاء نفسه". إن استدلال صديقك:

أ. سقيم لأن صديقك لا يعرف ظروف العمل في مكتبك.
ب.سقيم، لأن صديقك لم يعط المساعد الفرصة للدفاع عن نفسه
ج. جيد، لأن إهمال معاونك في عمله قد آذى مصالحك وسمعتك.
د. جيد، لأن معاونك تصرف تماماً على النحو غير اللائق الذي وصفه صديقك.

34)تقول ابنتك ذات الأحد عشر عاماً: "يعني إذا صرفت معاونك، ستقع في مشاكل مع النقابة وإذا لم تصرفه ستقع في مشاكل مع رئيسك، ففي كل الأحوال أنت واقع في المشاكل أولاً وأخيراً، إن استدلال ابنتك:

أ. سقيم، إذ من غير المتوقع أن تتفهم الوضع طفلة في الحادية عشرة.
ب.سقيم، إذ إنك لست متأكداً مما قد تقوم به النقابة.
ج. جيد، إذ لا خيارات أخرى تطرح نفسها الآن.
د. جيد، إذ إن في إمكانك دائماً أن تستعف من عملك.

ملحق (د)

ملحق (د)

لجنة التحكيم

لجنة التحكيم

الرقم	الاسم	مكان العمل	التخصص	الرتبة الأكاديمية
1-	الدكتور فؤاد الطلافحة	جامعة مؤتة	علم نفس تربوي	أستاذ
2-	الدكتور راجي الصرايرة	جامعة مؤتة	قياس وتقويم	أستاذ مشارك
3-	الدكتورة وجدان الكركي	جامعة مؤتة	علم نفس نمو	أستاذ مساعد
4-	الدكتور نايل محمود البكور	جامعة مؤتة	علم نفس مدرسي	أستاذ مشارك
5-	الدكتور خضراء الجعافرة	جامعة مؤتة	مناهج وأساليب	أستاذ مشارك

			التدريس	
6-	الدكتور عمر عبدالرزاق الهويمل	جامعة مؤتة	مناهج وأساليب	أستاذ مساعد
7-	الدكتورة أسماء الصرايرة	جامعة مؤتة	علم نفس نمو	أستاذ مساعد
8-	الدكتور صبري حسن الطراونة	جامعة مؤتة	قياس وتقويم	أستاذ مساعد
9-	الدكتور أحمد الطراونة	جامعة مؤتة	علم نفس نمو وتعلم	أستاذ مساعد
10-	الدكتور منير سحيمات	التربية والتعليم	قياس وتقويم	-

ملحق (و)

كتب تسهيل المهمة